



PIANETA INFANZIA

Questioni e Documenti

Quaderni
del Centro nazionale
di documentazione
ed analisi per l'infanzia
e l'adolescenza

Dossier monografico:
In strada
con bambini e ragazzi

Firenze
Istituto degli Innocenti
Dicembre 1999

dodici



PIANETA INFANZIA
Questioni e documenti

Quaderni
del Centro nazionale
di documentazione
ed analisi per l'infanzia
e l'adolescenza

IN STRADA CON BAMBINI E RAGAZZI

Dossier monografico

12
dodici

Firenze
Istituto degli Innocenti
Dicembre 1999

La presente pubblicazione è stata realizzata dall'Istituto degli Innocenti di Firenze in attuazione della Convenzione stipulata con la Presidenza del Consiglio dei Ministri, Dipartimento per gli Affari sociali.

Le pubblicazioni del Centro nazionale sono consultabili sul sito: www.minori.it.

**Centro nazionale
di documentazione ed analisi
per l'infanzia e l'adolescenza**

Istituto degli Innocenti
Piazza della SS. Annunziata, 12
50122 Firenze
Tel. 055/2491743
Fax 055/2491744
Email: cndm@minori.it
<http://www.minori.it>

Direttore scientifico:
Alfredo Carlo Moro

Comitato di redazione:
Valerio Belotti (coordinatore),
Roberto Maurizio, Paolo Onelli,
Stefano Ricci, Milena Rosso,
Antonella Schena

Gruppo di lavoro:
Maria Bortolotto, Ermenegildo
Ciccotti, Silvia De Giuli, Giorgio
Macario, Maria Cristina Montanari,
Enrico Moretti, Michele Neri,
Alessandra Poli, Riccardo Poli,
Cristina Ruiz, Paola Sanchez-Moreno,
Paola Senesi

Curatore del sito internet www.minori.it
Lino Esposito Vulgo

Progetto grafico:
Rauch Design, Firenze

Realizzazione grafica:
Elena Medri

SOMMARIO

5 Introduzione

3

Dossier monografico In strada con bambini e ragazzi

CONTRIBUTI

- 11 - Il lavoro di strada in Italia: rassegna di eventi e temi (*Roberto Maurizio*)
- 24 - È possibile educare in strada? (*Duccio Demetrio*)
- 33 - È possibile animare in strada? (*Mario Pollo*)
- 49 - Fare ricerca sociale in strada (*Elvio Raffaello Martini*)
- 62 - La strada nel mito ed il mito della strada (*Mauro Croce*)
- 80 - Adolescenti: quale relazione educativa? (*Claudio Bucciarelli*)
- 90 - Le funzioni educative degli operatori di strada (*Luigi Regoliosi*)
- 106 - Il lavoro di strada tra *psyche* e *techne* (*Giuseppe Scaratti*)
- 117 - Lavoro di strada e valutazione dei risultati (*Giovanni Bertin, Piero Selle*)
- 129 - Muoversi delicatamente nei pensieri. Professionalità e formazione (*Franco Santamaria*)
- 143 - Lavoro di strada e politiche sociali (*Fiorenzo Girotti e Caterina Poggioli*)
- 161 - L'organizzazione attesa e l'organizzazione reale (*Roberto Maurizio*)

- 175 Riferimenti bibliografici

ESPERIENZE

- 185 **Esperienze e progetti di interventi a livello locale**
- 186 - Piccoli terremoti a Foligno (Pg) (*Alessia Fiorillo e Silvia Rondoni*)
- 192 - L'esperienza di educativa di strada del "Progetto Bande" promosso dal Comune di Sesto S. Giovanni (Mi) (*Giuseppe Apicella e Filippo Monteleone*)
- 199 - Progetto S.T.A.M. (Servizio trattamento in ambiente esterno minori) - Lucera (Fg) (*Felicia Cappelletti*)
- 205 - L'esperienza di lavoro di strada con minori marocchini in un quartiere di Torino (*Anna Belpiede e Rachid Kouchih*)
- 213 - Lavoro di strada: un'esperienza a Palermo (*Rosalia Di Mariano e Aurelia Lo Burgio*)
- 224 - Circolo I Caruggi: un'associazione di strada nel cuore di Genova (*Marco Barnieri*)
- 233 - Lavoro di strada come opportunità per la crescita di una comunità - Seriate (Bg) (*Gianantonio Farinotti*)

dodici

- 242 - Animazione territoriale per l'autoorganizzazione degli adolescenti nell'ambito del tempo libero (*Gruppo tecnico centrale del Progetto L. 285/97 del Comune di Verona*)
- 252 - Valutare gli interventi di educativa di strada - Lomagna (Lc) (*Rosi Granata, Annalisa Pozzi, Lorenza Chiara*)
- 261 **Esperienze e progetti di interventi a livello internazionale**
- 261 - Il lavoro di strada in Germania (*Franz Schmid*)
- 269 - L'educatore sociale e l'intervento socioeducativo con i minori in Spagna (*Miguel Melendro Estefania*)
- 279 - Il lavoro di strada in America Latina (*Paolo Raciti*)

DOCUMENTI

- 293 **Dichiarazioni, appelli e sintesi di convegni e seminari**
- 294 - Carta di Certaldo, 1994
- 299 - Carta di Candia, 1996
- 309 - Carta di Bologna degli operatori delle Unità di strada, 1999
- 311 - Pubbliche amministrazioni e lavoro di strada, Firenze 1999
- 322 - Statuto dei bambini di strada, 1997
- 324 - Lettera dei ragazzi e delle ragazze del mondo, Gubbio 1997
- 328 - Meeting internazionale sui ragazzi di strada, Roma 1998
- 334 - Sistema preventivo di situazioni di disagio, Roma 1999
- 343 **Deliberazioni ed atti degli Enti locali**
- 344 - Comune di Torino, *Delibera quadro sull'educativa territoriale*, luglio 1995
- 370 - Comune di Lucera (Fg), *Documentazione in ordine all'assegnazione di incarico a cooperativa per lavoro di strada*, marzo 1998
- 374 - Comune di Padova, *Documentazione in ordine all'assegnazione di incarico a cooperativa per lavoro di strada*, luglio 1999
- 379 **Rassegne**
- 379 - Rassegna bibliografica
- 387 - Rassegna dei Siti Web

INTRODUZIONE

Alfredo Carlo Moro

*Presidente
del Centro nazionale
di documentazione
ed analisi per l'infanzia
e l'adolescenza*

L'attenzione degli studiosi e degli operatori minorili, in questi anni, è stata particolarmente rivolta ai problemi dell'infanzia, nella giusta considerazione che un intervento precoce – finalizzato ad eliminare insufficienze di stimoli affettivi ed educativi nella vita del ragazzo ed a costruire migliori occasioni di crescita umana per chi si affaccia alla vita – può consentire un'adeguata prevenzione delle situazioni di disagio e di eventuale disadattamento, che possono evidenziarsi in modo grave nelle successive fasce di età.

5

Ma non sempre con la funzione di prevenzione si riescono ad identificare tutte le situazioni di difficoltà nella crescita, anche perché non tutti i problemi si evidenziano sin dal momento dell'infanzia; non sempre la prevenzione raggiunge tutti coloro che avrebbero bisogno di una particolare azione di sostegno; non sempre risolve tutti i problemi e supera completamente difficoltà così profondamente presenti in vite particolarmente segnate da insufficienze sociali e familiari. Del resto è anche vero che non vi è alcuna sicurezza che, dopo un'infanzia sufficientemente serena, non insorgano profonde difficoltà nel momento adolescenziale, legate ai problemi di inserimento in un mondo adulto tutt'altro che attento alle esigenze dei nuovi venuti.

Il tema della preadolescenza e dell'adolescenza, delle sue peculiari difficoltà, delle sue esigenze insoddisfatte, del sostegno necessario ad un itinerario maturativo non ancora compiuto, dovrebbe essere, pertanto, un tema centrale nella riflessione collettiva e nelle politiche sociali a favore dei soggetti in età evolutiva: ci sembra invece – forse anche perché si tratta di un tema assai più complesso di quello relativo alla prima infanzia – che l'attenzione su esso sia sostanzialmente scarsa, che il mondo degli adulti ritenga, oggi più che mai, di aver esaurito il proprio compito educativo e di sostegno con il superamento dell'età infantile, che la giusta, maggiore autonomia che deve essere progressivamente assicurata ai giovani, comporti di necessità la totale caduta di ogni loro esigenza di guida e sostegno. E mentre i servizi sociali territoriali, forse anche perché non specializzati, raramente riescono ad elaborare progetti di intervento a favore di questa fascia di età in difficoltà, le politiche giovanili sviluppate dagli Enti locali finiscono con l'essere molto spesso più indirizzate verso la gestione di sistemi di informazione dei giovani, di orientamento al lavoro e di gestione del tempo libero, che verso un sostegno reale alle notevoli difficoltà che il giovane incontra per inserirsi in una società complessa, e spesso ambigua, come quella in cui è chiamato a vivere.

Per questo il Centro nazionale di documentazione ed analisi per l'infanzia e l'adolescenza intende dedicare una particolare attenzione, nell'anno 2000, ai problemi dei preadolescenti e degli adolescenti italiani.



E ci è sembrato opportuno aprire questa riflessione in più tappe affrontando innanzi tutto un tema nuovo e di grande interesse: quello del lavoro di strada con coloro che trovano solo nella strada il luogo, o il “non luogo”, della aggregazione e delle esperienze. Un luogo che deve diventare – come si dice nel contributo che apre questo quaderno – «il momento dell’incontro, uno spazio ove bambini e adolescenti possono esprimere la loro voglia di protagonismo» attraverso il tentativo di «innescare processi di sviluppo delle potenzialità e delle competenze dei bambini, degli adolescenti, dei loro gruppi informali e delle comunità locali alle quali appartengono, in modo da promuovere un cambiamento che riduce gli effetti negativi dei problemi, quando addirittura non ne previene la nascita. Un lavoro, dunque, sulla strada, per trasformarla da luogo che produce disagio a spazio ove incontrare adolescenti e adulti, con le loro difficoltà ma soprattutto con le loro risorse, con le loro debolezze ma anche con la capacità, magari ancora implicita, di diventare artefici del proprio benessere».

Il tema del lavoro di strada è stato scandagliato in questi ultimi anni – sia pure da un limitato numero di attenti operatori sociali – con notevole attenzione: ad esso sono stati dedicati seminari, ricerche, articoli, esperienze sul campo.

Ci è sembrato essenziale sviluppare ancora di più quest’interessantissima riflessione collettiva e mettere a confronto le esperienze che sono state effettuate nel nostro Paese, nonché alcune esperienze portate avanti in Paesi diversi dal nostro: emerge così un insieme di problemi e di interrogativi il cui esame è fondamentale per portare avanti un’iniziativa che cerca di instaurare un dialogo proficuo con chi difficilmente entrerà spontaneamente nei circuiti istituzionali ordinari ed ha invece un estremo bisogno d’aiuto per chiarirsi il senso della propria esperienza di vita.

Questo quaderno presenta contributi molto diversi, ma complementari, basati su approcci metodologici assai differenti – sociologico, pedagogico, psicologico – e su prospettive non omologhe. Lo arricchiscono le molteplici esperienze nazionali che permettono di cogliere le varie forme con cui il lavoro di strada si è sviluppato nel settore dei minori: dal lavoro con i bambini di strada a Palermo al lavoro tra i *container* a Foligno, dal lavoro con le bande di adolescenti a Sesto San Giovanni al lavoro con minori marocchini in un quartiere di Torino e al lavoro di autoorganizzazione del tempo libero a Verona. Assai significativo è anche il raffronto con esperienze straniere (in Germania, in Spagna, in America latina) da cui emerge la peculiarità della situazione italiana, assai originale nel panorama europeo e non solo. Utile appare anche la completa raccolta dei documenti che sono stati elaborati in questi anni, su questo tema, in convegni e seminari, nonché la raccolta delle delibere amministrative assunte da alcuni enti locali.

Ne è scaturito un quaderno che riteniamo di notevole interesse per un'ul-
teriore riflessione su quest'impegnativa ma significativa esperienza. Ci auguria-
mo che questo quaderno possa costituire un'occasione preziosa per tutti coloro
che hanno funzioni di responsabilità nei progetti di strada, per la formazione
professionale di coloro che costituiranno le équipes, per le amministrazioni cen-
trali e periferiche che - anche nell'ambito dell'applicazione della legge n. 285
del 1997 o della legge n. 216 del 1991 - vorranno istituire o finanziare progetti
in questo settore.

7

12
dodici

Dossier
monografico

CONTRIBUTI

12
dodici

(Roberto Maurizio)

1. *Bambini in strada e bambini di strada*; 2. *Il lavoro di strada*; 3. *La diffusione del lavoro di strada in Italia*; 4. *Tappe del percorso di sviluppo del lavoro di strada: sperimentazioni ed elaborazioni culturali*; 5. *Il lavoro di strada: nodi e questioni aperte*.

1. Bambini in strada e bambini di strada

Un documento dell'Unicef del 1998 (*Metropoli e villaggi: il nuovo pianeta dei bambini*) invitava a riflettere sul fatto che a causa della rapida urbanizzazione il numero dei bambini urbani è destinato a crescere rapidamente: secondo le stime, nel 2000 il 23% circa di tutta la popolazione al di sotto dei 15 anni vivrà in agglomerati urbani dell'Asia e il 21% in quelli dell'America Latina. Se l'urbanizzazione manterrà lo stesso trend di crescita, si stima che nel 2000 quattro bambini su dieci nei Paesi in via di sviluppo nasceranno nei centri urbani – e nel 2025 sei su dieci.

Sempre nel documento si sottolineava come, nei Paesi in via di sviluppo, i giovani costituiscono la maggioranza della popolazione in molte aree urbane. Hanno un volto comune e una storia diversa da raccontare i ragazzi che vivono nelle strade di Accra, o di Belo Horizonte, o di Hanoi. Per molti la città è la meta da raggiungere alla ricerca di una casa, un lavoro, una vita nuova. Ma è la strada a diventare una casa, e il futuro è solo sopravvivenza quotidiana.

L'urbanizzazione ha conosciuto negli ultimi venti anni ritmi vorticosi e, incapace di assorbire i crescenti flussi migratori dalle campagne, ha creato fenomeni di nuove emarginazioni. Quasi tutte le grandi metropoli del mondo ne sono state investite, creando profondi squilibri e conseguenze pesanti soprattutto per le fasce più vulnerabili della popolazione. Vittime principali i bambini, eserciti di piccoli straccioni, facili prede per lo sfruttamento e spesso votati alla microcriminalità.

Per quanto riguarda la realtà italiana, la situazione appare globalmente molto diversa da quella poc'anzi descritta, ma degna di attenzione in quanto, con caratteri e forme differenti, siamo ugualmente in presenza di un'emergenza "infanzia ed adolescenza" che assume "volti" particolari: quelli del bambino assente, del bambino superimpegnato, del bambino in situazione di disagio.

Tutti gli studi demografici hanno ampiamente evidenziato il progressivo calo delle nascite e l'impovertimento numerico (in valori assoluti e percentuali)

¹ Educatore, formatore, Giudice onorario presso il Tribunale per i minorenni di Torino. Il testo è stato redatto con la collaborazione di Federico Neresini, sociologo, Università di Urbino.

della classe di età 0-18 anni. Sempre meno bambini, sempre più figli unici, con meno cugini con cui trovarsi e giocare.

In secondo luogo in molteplici convegni ed incontri di studio è stato sottolineato il mutamento rilevante nella vita dei bambini italiani: sempre meno, infatti, sono i bambini che trascorrono il tempo in strada a causa dei molteplici impegni extrascolastici che li coinvolgono, da attività sportive a artistiche, culturali, e delle preoccupazioni dei genitori quando i figli “vanno” o “stanno” in strada.

Da tempo, inoltre, parlando di bambini ed adolescenti si sottolineano aspetti di elevata criticità quali ad esempio: maltrattamenti ed abusi, abbandoni, dispersione scolastica nella scuola dell'obbligo, lavoro minorile, suicidi tra giovanissimi e giovani, disturbi alimentari, devianza e vandalismo verso strutture e beni pubblici, dipendenze di varia forma, disagio, difficoltà di inserimento sociale e lavorativo.

2. Il lavoro di strada

Solo da una trentina di anni si è sviluppata nel nostro Paese una risposta alle fatiche e difficoltà dei minori e delle loro famiglie, secondo principi di deistituzionalizzazione. Sino a tutti gli anni Sessanta le risposte più comuni erano costituite dal ricovero in istituto, dall'inserimento nell'istituto penale minorile o in casa di rieducazione. Dalla nascita delle comunità alloggio in poi, come alternativa all'istituto, è stato un continuo succedersi di proposte, sperimentazioni ed innovazioni che, di volta in volta, hanno centrato l'attenzione sul minore, sul suo nucleo familiare, sul suo contesto, sulla sua rete sociale primaria e sulle reti secondarie.

Con il lavoro di strada – che nel nostro Paese inizia il suo “percorso evolutivo” all'inizio degli anni Ottanta – si capovolge la logica tradizionale dei servizi sociali, in base alla quale l'onere di attivarsi per ricevere un aiuto nel fronteggiare una situazione difficile è a carico di chi vive il momento della difficoltà e non viceversa. Nella prospettiva del lavoro di strada questo cambiamento si è associato anche al mutamento di approccio alle situazioni di disagio e difficoltà sociali che sta caratterizzando tutto l'insieme dei servizi alla persona: rispetto alla tendenza a sottolineare gli aspetti di criticità e di incapacità dei soggetti, si ritiene sempre più opportuno puntare sul positivo, su ciò che individui, gruppi e contesti sociali presentano come risorsa anziché sui loro limiti.

Il lavoro di strada assume, infatti, come punto di partenza, non tanto gli aspetti problematici della situazione bensì le sue potenzialità; nel contempo, la strada stessa viene vista come l'ambiente naturale entro cui individuare punti di forza su cui far leva per volgere in positivo ciò che si presenta inizialmente in termini negativi. La strada diventa il momento dell'incontro, uno spazio dove bambini ed adolescenti possono esprimere la loro voglia di protagonismo.

Si punta sul positivo per innescare processi di sviluppo delle potenzialità e delle competenze dei bambini, degli adolescenti, dei loro gruppi informali e

delle comunità locali alle quali appartengono, in modo da promuovere un cambiamento che riduce gli effetti negativi dei problemi, quando addirittura non ne previene la nascita. Un lavoro, dunque, sulla strada, per trasformarla da luogo che produce il disagio a spazio dove incontrare adolescenti e adulti, con le loro difficoltà, ma soprattutto con le loro risorse, con le loro debolezze, ma anche con la capacità, magari ancora implicita, di diventare artefici del proprio benessere.

L'operatore che lavora in questa prospettiva è, di fatto, espropriato degli elementi fondamentali che danno identità, ruolo e potere all'operatore sociale: il riconoscimento in quanto operatore, la possibilità di condurre la relazione e di porre condizioni, la detenzione della risposta, un *setting* delimitato e rassicurante. Il lavoro di strada, in effetti, si configura in modo alquanto differente, se non alternativo, alla cultura organizzativa dei servizi sociali, una diversità che può anche diventare opposizione soprattutto laddove il mandato istituzionale appare ambiguo, con conseguenti oscillazioni degli operatori tra i due punti di vista dell'utenza e dell'istituzione. In effetti, la forte esposizione che caratterizza l'operatore di strada, che si traduce nella necessità di mettersi in gioco in prima persona, comporta la possibile deflagrazione di conflitti di ruolo connessi a quella che di fatto è un doppia appartenenza dell'operatore: all'istituzione e ai ragazzi destinatari-protagonisti dell'intervento.

A fronte di queste scarse considerazioni d'insieme va riconosciuto come tuttora regni una certa confusione fra le varie denominazioni con cui viene normalmente indicato il lavoro di strada, segno di indubbia vitalità ma, al tempo stesso, causa di non poche incomprensioni.

A partire dai primi anni Ottanta, infatti, in Italia ed in Europa l'espressione "lavoro di strada" viene utilizzata per far riferimento a un insieme piuttosto eterogeneo di interventi e di pratiche, in genere abbastanza simili eppure sufficientemente diverse da meritare un'attenzione specifica.

Mettere un pò d'ordine diventa a questo punto un'esigenza che deve essere soddisfatta per poter fornire indicazioni sul versante operativo, senza correre il rischio di venire fraintesi.

Sul piano delle prassi, i confronti sviluppati hanno permesso di cogliere nelle esperienze realizzate nel mondo molti punti in comune, soprattutto di carattere etico e metodologico, inerenti cioè il senso dell'intervento e i percorsi operativi possibili, mentre molte differenze sono emerse in ordine ai destinatari, agli obiettivi ed ai contesti organizzativi.

In particolare emergono quattro diverse centrature:

- una centratura sulla prevenzione, maggiormente presente da alcuni anni nelle esperienze italiane, con una particolare attenzione agli adolescenti ed ai gruppi naturali (alle bande o compagnie) ed alle tematiche della comunicazione, dell'animazione del tempo libero nel caso della prevenzione del di-

dodici

saggio ed una maggiore attenzione ai singoli adolescenti che, per varie ragioni, vengono identificati come soggetti particolarmente esposti al rischio di intraprendere una carriera di emarginazione e/o deviante;

- una centratura sulla devianza e sull'emarginazione, maggiormente presente nelle esperienze europee, con una particolare attenzione ai soggetti che vivono ai margini della società: senza fissa dimora, tossicodipendenti, giovani che si prostituiscono o che infrangono la legge. Le finalità possono essere diverse: da quella di ridurre il loro stato di sofferenza, a quella di ridurre gli ulteriori rischi di aggravamento anche di carattere sanitario (ad es. Aids) e sociale (ad es. carcerazione), a quella di attivare percorsi di tipo riabilitativo o di risocializzazione;
- una centratura sulla partecipazione sociale e politica, maggiormente diffusa nelle esperienze dell'America latina, con un'attenzione particolare alle forme con cui bambini e bambine e giovani possono diventare effettivamente protagonisti della loro vita, alla loro capacità di auto-organizzarsi divenendo, così, i primi portavoce della propria condizione in rapporto alle istituzioni sociali e politiche;
- una centratura sulle comunità locali, non molto diffusa ma presente ovunque, con un'attenzione agli adulti ed alle loro relazioni sociali, ai modi che essi hanno di rappresentarsi la realtà, il territorio, i problemi esistenti e le soluzioni adottabili, alle possibilità di auto-organizzarsi e di diventare soggetti capaci anche di interlocuzione con istituzioni ed organizzazioni sociali.

Può risultare utile costruire una classificazione dei vari tipi d'intervento derivata dall'incrocio di due dimensioni cruciali:

- i *destinatari* dell'intervento: dal singolo preadolescente/adolescente, ai gruppi naturali di preadolescenti/adolescenti fino all'intera comunità locale (ci si riferisce in particolare a questa fascia d'età in quanto è, di fatto, quella più interessata dal lavoro di strada);
- la *prospettiva strategica* dell'intervento: può variare lungo un *continuum*, ad un estremo del quale si trovano gli interventi di promozione, mentre all'estremo opposto si trovano gli interventi orientati alla riduzione del danno, passando attraverso gli interventi centrati sulle situazioni "a rischio".

Nella Tavola 1 si mostra la tipologia che in questo modo si ottiene. Lo spostamento lungo ciascun *continuum* deve essere interpretato come il passaggio dallo sfondo al primo piano degli elementi che di volta in volta contraddistinguono l'intervento, piuttosto che come un'alternativa secca. Di conseguenza, il lavoro di strada orientato verso la riduzione del danno si propone di agire anche sul contesto della comunità locale, mentre un intervento di prevenzione rivolto ai gruppi informali di adolescenti cercherà di offrire opportunità anche nei confronti dei singoli. Gli ingredienti sono gli stessi, cambia la quantità e il modo in cui sono combinati.

Tavola 1 – Tipologia degli interventi di lavoro di strada.

Prospettiva Strategica	Destinatari dell'intervento		
	Singoli adolescenti	Gruppi informali	Comunità locale
Promozione	Lavoro di strada finalizzato a migliorare la condizione di singoli adolescenti, i loro rapporti con gli adulti ed il loro modo di "rappresentarsi" gli adulti.	Lavoro di strada come possibilità di entrare in relazione con le aggregazioni naturali degli adolescenti per renderli maggiormente protagonisti e per aumentare il senso di appartenenza al territorio.	Lavoro di strada come sviluppo della comunità locale allo scopo di migliorare la qualità della vita degli adolescenti.
Prevenzione/ Educazione	Lavoro di strada orientato verso adolescenti a rischio e alla rete delle loro relazioni con lo scopo di prevenire l'assunzione di comportamenti devianti.	Lavoro di strada rivolto a gruppi di adolescenti a rischio con l'obiettivo di prevenire l'assunzione di comportamenti devianti.	Lavoro di strada finalizzato a coinvolgere soggetti e realtà per farli diventare risorsa attiva in una prospettiva di "comunità educante".
Riduzione del danno	Lavoro di strada rivolto ad adolescenti in forte difficoltà e/o che vivono situazioni di manifesta devianza per ridurre ulteriore aggravamento della loro situazione.	Lavoro di strada finalizzato a ridurre il rischio di ulteriore degenerazione della condizione di gruppi già definiti come devianti.	Lavoro di strada finalizzato a coinvolgere la popolazione a modificare le immagini che essa ha dei fenomeni su cui si vuole intervenire.

Le differenze tuttavia restano e sono consistenti: in questo caso, modificando l'ordine e la quantità dei fattori, il prodotto finale cambia. La tipologia, quindi, non deve essere interpretata rigidamente, sia perché – come ogni classificazione – rimane sottodeterminata rispetto alla varietà dei possibili tipi di intervento, sia perché, in realtà, ogni intervento si evolve attraversando fasi che sono di volta in volta classificabili in modo diverso, senza per questo perdere di coerenza.

3. La diffusione del lavoro di strada in Italia

La sensazione che viene maggiormente condivisa tra gli addetti ai lavori è che il numero degli operatori che svolgono le loro funzioni professionali in strada sia in costante crescita, pur mancando dati precisi sulla loro quantità e distribuzione macroterritoriale.

Grazie ai finanziamenti erogati, a partire dal 1991, dai Fondi relativi alle leggi nazionali n. 309 (sulle tossicodipendenze), n. 216 (sulla criminalità minore) e n. 135 (sull'AIDS) molti progetti sono stati presentati; di questi un consistente numero è stato approvato ed attivato.

Certo è che si tratta prevalentemente di progetti attuati con finanziamenti pubblici, gestiti per lo più da cooperative ed associazioni, mentre ridotto appare il numero dei progetti direttamente gestiti da operatori pubblici, Comuni ed



Aziende ASL (queste ultime soprattutto per quanto riguarda i progetti di riduzione del danno) con la presenza prevalente di operatori professionali (in genere educatori o animatori) unitamente alla collaborazione di operatori non professionali (giovani volontari).

Con la legge n. 285/97, *Disposizioni per la promozione di diritti e di opportunità per l'infanzia e l'adolescenza*, questa linea di tendenza si è notevolmente rafforzata in considerazione del fatto che la stessa legge ha ipotizzato il lavoro di strada come uno degli interventi possibili nei progetti esecutivi, sia in riferimento alle esigenze di sostegno socio-educativo verso minori in difficoltà (art. n. 4), sia in riferimento alle esigenze di prevenzione e di socializzazione tra pari (art. n. 6). A fine novembre '99 la Banca dati sulla legge 285/97 presso il *Centro nazionale di documentazione per l'infanzia e l'adolescenza* ha catalogato un centinaio di progetti che hanno al loro interno interventi educativi/animatori di strada. Si tratta di un insieme significativo di esperienze in quanto distribuito in tutta l'Italia ed inserito in una logica progettuale con una forte attenzione alla dimensione della valutazione.

Allo stesso modo la legge n. 45/99 *Disposizioni per il Fondo nazionale di intervento per la lotta alla droga e in materia di personale dei Servizi per le tossicodipendenze*, incentiva con finanziamenti appositi lo sviluppo di progetti di riduzione del danno che – implicano in genere l'utilizzo anche di operatori di strada (denominati abitualmente "Unità di strada").

È probabile, quindi, che nell'immediato futuro il numero degli interventi di strada sia destinato a crescere e che molti di essi riguardino in modo diretto o indiretto anche i minori.

4. Tappe del percorso di sviluppo del lavoro di strada: sperimentazioni ed elaborazioni culturali

Senza nulla togliere al valore delle singole esperienze, i progetti che nel corso degli anni '90 maggiormente hanno espresso una caratteristica di "sperimentazione pilota", finalizzata alla messa a punto e validazione scientifica e metodologica sono quelli promossi dalla Direzione Generale Servizi Civili del Ministero dell'interno (Maurizio, 1995) e dalla Regione Veneto (Guaita, Maurizio, 1994).

4.1 Le sperimentazioni nazionali e locali

Il progetto ministeriale è iniziato nel 1990 e si è concluso nel 1995 (considerando però che l'attività si è concentrata in tre anni) e rientrava in una più ampia "sperimentazione coordinata di Progetti adolescenti" in trenta città italiane. La parte di sperimentazione relativa al lavoro di strada con i gruppi informali di adolescenti ha visto coinvolti e partecipare i progetti della Sesta Circostrizione di Torino, delle Aziende USL di Bologna Est, Bologna San Lazzaro, Salerno e Faenza (Ra) e del Comune di L'Aquila.

Il progetto sperimentale della Regione Veneto, iniziato nel 1993 e concluso nel 1994, ha coinvolto cinque aree territoriali e relative amministrazioni locali ed aziende sanitarie: Verona, Dolo Mirano e Mestre (Ve), Treviso. In ognuna

delle zone è stata attivata una équipe di progetto comprendente due operatori di strada. I destinatari dell'intervento sono stati, in quasi tutte le zone, giovani e adolescenti, compresi giovani in difficoltà (per l'uso di droghe) o a rischio, soprattutto in gruppi informali.

In entrambe le sperimentazioni è stata dedicata notevole attenzione al lavoro di rete, cioè alle connessioni tra l'agire direttamente con giovani e adolescenti, singoli e gruppi, e il coinvolgimento delle comunità locali, dei servizi e delle realtà del territorio quali associazioni, gruppi, cooperative ecc.

Entrambe le sperimentazioni hanno permesso, con il supporto di Agenzie di valutazione specializzate, di sottoporre a rigorosa verifica le esperienze di strada in ordine ad aspetti connessi alla contabilità sociale (cosa è stato fatto, soggetti incontrati, relazioni attivate, ore dedicate al lavoro diretto e al lavoro indiretto ecc.) ma anche ai presupposti scientifici, alle finalità, agli obiettivi ed ai metodi di lavoro.

4.2 L'elaborazione culturale

Nel percorso evolutivo sinora vissuto dal lavoro di strada – e in particolare nell'ultimo decennio – possono essere individuate alcune tappe che rivestono particolare rilevanza nell'itinerario di costruzione di una prospettiva “matura” del lavoro di strada.

Molti sono, da diversi anni, i convegni ed i seminari che hanno come oggetto di studio il lavoro di strada, e tutti hanno indubbiamente concorso a costruire una cultura del lavoro di strada.

Diversi sono i seminari e convegni alla cui conclusione sono stati prodotti dei documenti, frutto del confronto e della stesura collettiva (tutti i documenti qui richiamati sono inseriti nella seconda parte del volume). Essi rappresentano un importante tentativo di produrre cultura a partire dalle pratiche quotidiane degli operatori di strada ed è questo il motivo per cui vengono presentati brevemente.

Per quanto riguarda i **documenti** prodotti vanno segnalati:

- la *Carta di Certaldo*, scritta nel 1994 a conclusione di un incontro di confronto – promosso dal Comune di Certaldo – tra operatori di strada italiani rappresentanti di una ventina di associazioni e cooperative. Il documento ha assunto immediatamente una funzione di “guida” per amministrazioni pubbliche ed enti privati interessati a questo modello di lavoro, in quanto in essa sono stati presi in considerazione aspetti quali i presupposti fondamentali, la dimensione metodologica, i contenuti essenziali nel lavoro di strada, la professionalità dell'operatore;
- la *Carta di Candia*, scritta nel 1997 a conclusione di un seminario di interscambio Nord-Sud del mondo (durato un anno complessivamente), promosso dall'Associazione Mais di Torino, a cui hanno partecipato oltre quaranta operatori italiani e stranieri (provenienti dall'Africa, dall'Asia, dall'America



centrale e del Sud). Rispetto al primo documento, questo ha un taglio più culturale che evidenzia gli elementi di vicinanza e diversità tra le esperienze di strada nei vari paesi in ordine ad aspetti quali: le finalità, il significato della strada, i saperi espressi, la relazione educativa e di lavoro di rete, il protagonismo dei bambini e dei ragazzi di strada, la dimensione maschile e femminile nel lavoro di strada, il rapporto con le istituzioni ed il tema del conflitto, la formazione degli operatori e la valutazione degli interventi;

- la *Carta di Bologna*, scritta nel 1999 a conclusione di un convegno promosso dal Comune di Bologna in relazione al progetto tossicodipendenze in Emilia-Romagna. Nel convegno, in particolare, i partecipanti hanno approfondito tre tematiche: il rapporto tra lavoro di strada e nuovi bisogni da affrontare, la partnership pubblico-privato e la valutazione di efficacia nel lavoro di strada;
- la *Carta di Firenze*, scritta nel 1999 a conclusione di un seminario a cui hanno partecipato amministrazioni pubbliche locali per cercare di delineare lo specifico dell'ente pubblico nello sviluppo ed utilizzo del lavoro di strada e le condizioni di efficacia.

Nell'ultimo periodo, inoltre, occorre registrare la realizzazione di due ricerche:

- una, promossa dalla Regione Lombardia e realizzata dalla società Sintema, che ha preso in esame esperienze e documentazione al fine di codificare le attività di strada e valutarne le potenzialità educativo-preventive;
- una, promossa dal Ministero del Lavoro e della Previdenza sociale e realizzata dall'EISS di Roma, finalizzata a delineare i contorni di tre nuove figure professionali, tra cui l'operatore di strada, con una particolare attenzione alle esperienze del privato sociale.

Vanno menzionate anche altre **occasioni di confronto**, oltre a quelle già citate, che hanno rivestito una particolare importanza per gli operatori di strada:

- un laboratorio di sperimentazione e ricerca sull'animazione di strada, promosso dal Comune di Vicenza e dalla Cooperativa sociale il Mosaico nel giugno 1993, centrato sulla figura dell'animatore di strada tra immagine attribuita e immagine vissuta;
- uno *stage* di autoformazione e ricerca, promosso dalla Facoltà di Sociologia dell'Università di Urbino nel marzo 1994, sul tema dei modelli teorici ed esperienze di animazione di strada;
- un convegno europeo tenutosi nell'ottobre 1994 a Milano, su iniziativa della Regione Lombardia, della Cooperativa Lotta all'emarginazione e dell'Associazione A77 di Milano. Nel convegno è stato possibile approfondire tematiche connesse al lavoro di strada in rapporto alla prostituzione, alla marginalità giovanile, alle tossicodipendenze e riflettere sulla natura del questa metodologia di intervento (perché, dove, come);

- un seminario, promosso dal Centro culturale "Il lato azzurro", dall'AICOS e da MAIS, nel 1995, dedicato allo sviluppo di comunità;
- un seminario di studio, promosso nel settembre 1997 dalla Fondazione Zancan, sul tema del lavoro educativo di strada ed in particolare sugli aspetti metodologici e sulle condizioni di efficacia;
- il terzo seminario promosso da MAIS di Torino nel maggio 1998, di interscambio tra operatori di strada del nord e sud del mondo, dedicato al tema della partecipazione come strumento e metodologia di intervento nel lavoro di strada;
- un meeting internazionale sui ragazzi di strada, promosso dal Dicastero per la Pastorale giovanile e del VIS nel dicembre 1998, in cui rappresentanti di diverse Ispettorie salesiane del mondo si sono incontrati per definire i criteri educativi salesiani da applicare nelle opere in favore dei ragazzi di strada, per creare una rete permanente *ad intra* tra tutti gli operatori e le opere salesiane che si occupano di ragazzi di strada e per creare una rete *ad extra* con tutte le istituzioni ed organizzazioni per ottimizzare la difesa dei diritti dei minori e per sensibilizzare l'opinione pubblica mondiale;
- un incontro di ragazzi e ragazze di strada a Gubbio (ottobre 1997) provenienti dal Sud del mondo (Brasile, Ecuador, Guatemala, Perù, Camerun) ed europei (ragazzi e ragazze e gruppi politici ed ecclesiali del Nord): l'incontro ha avuto come finalità quella di mostrare e denunciare la situazione di sfruttamento in cui vivono molti bambini e bambine e adolescenti del mondo, soprattutto lo sfruttamento del lavoro minorile e proporre percorsi per uno sviluppo economico più giusto e solidale;
- il primo raduno degli operatori di strada, Treffen 1999, promosso dalla Cooperativa sociale Leonardo di Costa Masnaga, dal Comune di Salzano e dalla Cooperativa sociale La Scia di Perugia. Il seminario è stato un importante momento di incontro, scambio e confronto tra progetti con attenzione a diverse tematiche: il consumo di sostanze psicoattive, la relazione come strumento educativo, la progettazione integrata, la valutazione degli interventi di strada;
- un seminario di studio sul tema del sistema preventivo di situazioni di disagio, tenutosi a Roma nel marzo 1999 su iniziativa degli Ambiti della Pastorale giovanile e della Famiglia salesiana, a cui hanno partecipato oltre quaranta suore provenienti da vari Paesi dell'America latina, dell'Europa, dell'Asia e dell'Africa, che operano in strada con la finalità di elaborare un quadro di riferimento per rispondere adeguatamente alle difficoltà delle bambine e dei bambini, delle ragazze e dei ragazzi più svantaggiati ed esclusi dai circuiti sociali. I temi trattati in particolare sono: la relazione educativa, il protagonismo dei bambini e degli adolescenti, il lavoro di rete.

5. Il lavoro di strada: nodi e questioni aperte

5.1. La dimensione dell'incertezza

Le esperienze di operatori strada confermano che tale modalità è un'azione sociale dai confini incerti e dalle caratteristiche ancora da definire, con non pochi elementi di ambiguità. Passare, infatti, da una logica tradizionale dei servizi (l'attesa di una persona che usufruisce delle opportunità che si mettono a disposizione) ad una modalità che presuppone di muoversi nel territorio e nelle strade alla ricerca delle tracce dei passaggi e dei percorsi di vita di singoli individui e di gruppi, non è un semplice atto formale.

Dalle esperienze è emerso come rivesta particolare importanza la costruzione di un contratto tra l'utente (singolo, gruppo o comunità) e l'operatore. Ciò che in altri ambiti è dato per scontato, nel lavoro di strada, ad esempio nell'incontro con i gruppi, è un esito possibile di una fase di "pre-interazione educativa" in cui entrambe le parti cercano di studiare l'altro e se stessi al fine di comprendere se esistano possibilità e condizioni per la relazione.

Accettata questa, occorre che il singolo individuo, il gruppo o la comunità territoriale esprimano liberamente il proprio consenso, la propria adesione o meno nei confronti del progetto e della proposte dell'operatore. Infine, vi sono diverse "gradazioni" di consenso: alcuni accettano sin dall'inizio del rapporto proposte impegnative, altri si relazionano con l'operatore solo sul piano di proposte meno "forti", altri ancora, non manifestano interesse per la relazione, e infine, alcuni reagiscono solo in termini conflittuali o competitivi.

Questa diversità deriva dal fatto che ogni persona, gruppo e comunità ha una sua storia di relazioni e di sviluppo interno e con l'ambiente che la circonda. Nell'insieme si tratta di un'esperienza che propone all'operatore una modalità di lavoro sicuramente molto complessa e difficile, proprio perché la relazione con il "cliente" è sempre incerta, il consenso è difficile da conquistare e, una volta accordato, può venire meno in qualsiasi momento, anche indipendentemente da responsabilità connesse al suo operato.

Tutto ciò richiede all'operatore una disponibilità molto alta al lavoro in situazione di incertezza, metaforicamente al lavoro "senza rete", senza protezioni, in una situazione che, conseguentemente, è sperimentale: per gli individui, i gruppi e le comunità, per l'operatore stesso (in ordine al suo ruolo, alla sua professionalità, al suo stile relazionale, alle sue attese, alla sua identità come persona, alle sue esperienze come adolescente e all'interno di un gruppo naturale) ma anche per le stesse istituzioni pubbliche che promuovono tali iniziative.

Gli operatori di strada, infatti, si trovano a lavorare in una situazione informale qual è la strada e ad interagire con bisogni di riconoscimento, dignità e potere degli individui, dei gruppi e delle comunità; ma a loro volta si trovano ad avere bisogno di riconoscimento, dignità e potere nel "formale" delle istituzioni per cui lavorano.

5.2. Le difficoltà del lavoro di strada

Gran parte delle difficoltà che questo tipo di interventi presenta, alla luce delle esperienze esistenti, sembra derivare da quattro ordini di fattori.

Il primo riguarda la centralità della prospettiva preventiva. Si è registrata una progressiva attenzione ai temi del disagio, dimenticando che tali interventi potrebbero avere una funzione anche sul piano del ripristino di diritti sociali degli adolescenti e delle comunità territoriali:

- alla socializzazione e all'educazione. È un diritto di ogni individuo nel processo del divenire adulti, disporre di opportunità e situazioni che permettano una significativa socializzazione tra pari e con gli adulti;
- al vedersi riconosciuto nelle proprie "fatiche" compresa quella, ad esempio, di non riuscire a costruire un percorso di uscita dalla dipendenza;
- al vedersi considerare non solo nello *status* di soggetto o territorio a disagio ma anche in quello di risorsa da valorizzare nelle strategie di prevenzione, cura e riabilitazione.

Il secondo riguarda l'impreparazione di molti degli operatori impegnati nelle iniziative e la superficialità con cui tale intervento viene assunto da molti enti pubblici e privati.

Si deve sovente registrare un notevole pressapochismo in chi promuove, progetta, coordina e gestisce interventi denominati di strada, sulla professionalità degli operatori in essi impegnati e sugli aspetti organizzativi (condizioni di esercizio). Non è raro infatti, trovare chi pensa che sia sufficiente costruire un contenitore e mettervi un operatore per affermare di aver attivato un servizio di aggregazione, così come non è raro trovare chi pensa che il problema si riduca all'individuazione dell'operatore capace e competente.

Il terzo concerne la presenza ancora forte di prospettive che vedono nel lavoro di strada la possibilità di "correggere" qualcosa che non va negli individui, nei gruppi, nelle comunità territoriali. Alcuni vedono tale intervento come un tampone che colma una lacuna, un vuoto da riempire. Altri, infine, la ritengono solo una strategia di tipo individuale, che agisce da possibilità di aggancio di intervento sui singoli, senza invece considerare le reti relazionali aggregative già esistenti.

Il quarto aspetto riguarda il pensare gli interventi in strada ancora come "totem" isolati e sufficienti di per sé in una strategia educativa extrascolastica, ripercorrendo per l'ennesima volta il percorso di individuazione di una modalità di intervento che diventa moda, salvifica, perfetta, ecc., per poi giungere nel tempo all'evidenziazione dei limiti, alla disillusione, alla demoralizzazione, all'abbandono ed infine alla ricerca di un nuovo intervento migliore.

Lo sviluppo culturale e professionale delle pratiche educative e animative di strada è fortemente legato alla capacità degli operatori di strada e delle organizzazioni che attivano e sorreggono interventi di strada di riflettere sulle esperienze al fine di delineare, in modo sempre più preciso, gli elementi caratterizzanti questa modalità di lavoro e le condizioni di successo e di criticità. Fare storia del lavoro di strada è il migliore antidoto nei confronti del *burn out* degli operatori e dell'improvvisazione.

Questo intendimento potrebbe, oggi, portare ad addentrarsi in alcuni nuclei tematici che qui vengono solo accennati e che verranno ripresi in modo approfondito nei contributi seguenti:

- alla base di gran parte dei progetti e degli interventi di strada vi sono intenti di natura educativa ed animativa. Ma in base a cosa è possibile affermare che nelle esperienze realizzate si è davvero educato e animato? La riflessione e lo scambio tra operatori ed esperienze, dovrebbe poter permettere di individuare cosa, concretamente, significa educare ed animare in strada e, soprattutto, quali sono le condizioni di fondo per poter educare ed animare in strada: nell'operatore, nel sistema, nella relazione con gli adolescenti;
- il lavoro di strada si è proposto in modo significativo in forza delle differenze con altre modalità di lavoro ma resta aperto l'interrogativo sulle funzioni esercitate: si rende necessario un confronto tra modelli operativi diversi per mettere a fuoco con maggior precisione le macro e micro funzioni educative più frequentemente esercitate dagli operatori di strada e quali meno, e per definire quali caratteristiche a livello metodologico, strumentale e tecnico diventano il *corpus* di riferimento per gli operatori di strada;
- in molti interventi di strada agli operatori è richiesto di svolgere anche una funzione di ricerca sociale. Ci si può interrogare se nelle esperienze sinora realizzate si è davvero sviluppata ricerca sociale e, a partire da queste esperienze, delineare le condizioni di fondo per poter fare bene tale attività: nell'operatore e nel sistema;
- i destinatari principali del lavoro di strada sono gli adolescenti: ciò rende necessario interrogarsi sui modelli di "visione" dell'adolescenza e degli adolescenti, nonché interrogarsi sull'idea di operatore e di strada che abita le menti degli operatori di strada;
- la relazione tra un operatore e un adolescente è centrale in ogni progetto ma ancora molto da dire vi è sul piano delle condizioni necessarie per garantire all'operatore la possibilità di essere utile ed accettato, e su cosa contiene tale relazione a livello dei contenuti, dei riferimenti ecc.;
- molti progetti ed interventi hanno un ciclo di vita breve: ciò rende difficile analizzare gli aspetti più salienti sul piano organizzativo, che sono via via emersi nelle esperienze. Da qui la necessità di approfondire la riflessione sulle condizioni di efficacia e di criticità connesse all'organizzazione che sta a monte e dietro gli operatori direttamente impegnati in strada con ragazzi e bambini;
- uno degli aspetti da molti ritenuto centrale è la professionalità degli operatori di strada e le domande e gli interrogativi aperti sono ancora

molti: ci si trova davanti ad una nuova professione o ad uno sviluppo operativo di professioni già esistenti, cosa si intende per professionalità, quali differenze con altri operatori, quali attenzioni e percorsi formativi possono favorire lo sviluppo di tale pratica?

- di fronte a richieste interne (degli stessi operatori) ed esterne (degli enti committenti e finanziatori) sempre più pressanti, è assolutamente necessario provare ad approfondire la tematica della valutazione del lavoro di strada per cogliere, dalle esperienze già svolte, cosa emerge in ordine ai risultati che si raggiungono ed al processo di lavoro che governa il lavoro di strada;
- infine, è assolutamente necessario interrogarsi su quale legame governa e presidia il rapporto tra politiche sociali e lavoro di strada: ciò può portare ad analizzare le esperienze concrete già sviluppate, per cogliere quanto hanno inciso complessivamente sulle politiche sociali delle pubbliche amministrazioni di riferimento e le condizioni per poter realmente incidere.



È possibile educare in strada?

(Duccio Demetrio*)

1. Chiediamoci...; 2. Un passo indietro; 3. Ancora quella parola; 4. Un primo 'sì': alla polis educatrice; 5. Un secondo sì: alla narrazione reciproca.

1. Chiediamoci...

Perché ci chiediamo se è “possibile” educare in strada? Nella concretezza o nella metafora, comunque nel riferimento ad uno spazio che sfugge al controllo. Non contenitivo; affascinante e perturbante per questo.

La domanda è retorica.

Se ce lo domandiamo, nutriamo dei dubbi sulla possibilità che educazione si dia quando non siano rintracciabili alcuni requisiti. Dubitiamo che la strada consenta di educare, ad esempio, in mancanza di relazioni continuative, di regole, di mete definite che in essa non vengono riconosciute.

Può dunque la strada, in quanto contesto per antonomasia aperto, un *non luogo*, senza confini certi, senza norme, essere o farsi uno spazio vitale in cui si impara, si ricorda, si usa quanto appreso? Dal momento che – come psicologia e pedagogia ci ripetono – non si cresce, non si impara, non si ricorda in ambiti privi di una regia, di un'intenzionalità progettuale, o, almeno, di eventi che sappiano competere e confliggere con il caos, il disordine, il caso, che la strada simboleggia? Per queste ragioni identificata con il pericolo, il male, la disgregazione, il nulla.

La frase “togliere dalla strada”, che ha connotato la storia recente o meno del recente movimento oratoriale, di più laici interventi di prevenzione e di accompagnamento o di preoccupazioni genitoriali le più private, non è forse emblematicamente indicativa di un messaggio pedagogico forte? Che coglie nell'obiettivo dello sradicamento e dell'allontanamento da una presenza minacciante il bene?

La strada – e Pinocchio ne sapeva qualcosa – in quanto *non luogo* è esposta ai quattro venti, ad ogni imponderabile. È piuttosto territorio, nel suo groviglio di piazze, giardinetti, vicoli, angoli, porticati, oscuri cortili, dove abusi, rapimenti, seduzioni, si compiono. Per questo la strada che educa con le sue malie è piuttosto il palcoscenico di misure “controeducative”, alle quali non resta che ricorrere con tecniche altrettanto seduttive.

* Professore di Educazione degli adulti all'Università degli Studi di Milano - Bicocca. Direttore della rivista "Adulità" e della Libera Università dell'Autobiografia di Anghiari.

Tutto ciò vuol dire allora che non di una teoria general-generica dell'educazione dobbiamo avvalerci, quanto di una teoria pedagogica dichiaratamente alternativa? Parrebbe di sì. Dal momento che il disordine educa quanto l'ordine se riesce a condizionare, a suggestionare, ad attrarre, avvalendosi di mezzi che disimpegnano, addormentano, incantano le coscienze. E ciò è inevitabile, se non riusciamo a trasformare le strade in luoghi, dove, finalmente, sia possibile esercitare funzioni di controllo facendo credere ai ragazzi che godono della libertà per il solo fatto che è concesso loro di girare per le strade a loro piacimento.

Il problema è dunque rappresentato dalla debolezza concettuale dell'educazione di strada, quando presuma di non ricondursi ai normali requisiti che rendono educativa una situazione.

Se le cose stanno così, è indispensabile rivedere sia i modelli che fino ad ora hanno rappresentato la strada, come spazio di sviluppo umano, sia i paradigmi che hanno connotato certi discorsi pedagogici. Forse, dovremmo accettare di più che questo *non* luogo mantenga tutta la sua ambivalenza in quanto al contempo assenza di regole e presenza di rischi. Così come dovremmo accettare di più che l'educazione e la sua teorizzazione pedagogica si cimentino con presupposti diversi da quelli tradizionali che attribuiscono da sempre alle prassi educative compiti di guida, di controllo, di indirizzo verso speranze e progetti *fuori* dalla strada. Oltre quel mondo. Soltanto ampliando il senso della parola educazione a tutto ciò che si riferisce alla vita e all'esperienza possiamo riscrivere a posteriori il "che fare" di un'educazione alternativa ad un'educazione già in atto: che non ci piace, che non condividiamo, che, anzi, vogliamo aggredire.

La criminalità organizzata, la mafia, la camorra non sono del resto potenti agenzie formatrici che agiscono nella strada nelle regole dell'ordine per i suoi iniziandi e, nel disordine, per la coscienza morale? Forti di una tradizione ben più consolidata di quella che il professionismo educativo o il volontariato possono vantare, ottengono ciò che vogliono. Esaminandone i riti e i rituali, smontandone le regole del gioco e i meccanismi di condizionamento (dal potere costrittivo e ricattatorio, al rispetto delle gerarchie, ai codici simbolici, improntati a violenza) possiamo scoprire che un *setting* pedagogico criminale non può che far invidia a chiunque. Poiché sa ottenere risultati eccellenti che, certo, non abbiamo l'ambizione di eguagliare, ma che non possono non meravigliarci per la loro efficacia procedurale e metodologica.

L'oppressione, il ricatto, la vendetta, la punizione, educano tanto più quando a tali processi si accompagnino modelli adulti capaci di suscitare fascino tra gli "educandi", o miti arcaici e primordiali improntati a forza, a destrezza, a competizione sleale e all'uso sistematico delle menzogne e siano per di più premianti ed emulativi. Non vi è educazione "bella" e democratica (di strada o meno) che riesca a competere con questi dispositivi di morte. Il grande pedago-

gista e scrittore russo Makarenko, negli anni della fondazione dell'URSS, sottraendo alla strada i ragazzi dispersi dalla rivoluzione, si avvide che le regole alternative dell'educazione dovevano ispirarsi alle regole del male, le uniche che i ragazzi conoscessero.

Imparare dalle sue aberrazioni per opporvi il bene in una lotta biblica, oppure, inalberare altri comportamenti, inconcepibili per chi è sempre vissuto nello stato di sopruso? Questa risposta è difficile.

2. Un passo indietro

Aderendo alla prima soluzione, potremmo in fondo aver già risposto con una sconcertante affermazione: "È possibile educare! A patto che si costruiscano condizioni ri-educative con finalità evidentemente diverse da quelle che già operano nella strada ma identiche per altri aspetti".

Se siamo convinti che l'unica risposta sia questa occorre fare un passo indietro. E chiedersi: "È possibile educare?"

Del resto che cosa significhi educare è questione che si ripresenta quando si azzerino i linguaggi e si voglia, con serietà, iniziare un discorso capace di mettere da parti eccellenti propositi o ingegnerie politico sociali. Forse essa non è amata da tutti allo stesso modo: c'è chi, dichiarando la sua adesione al partito dei pragmatici, reagisce con fastidio al quesito: "Tu, educatore o sedicente tale, che stai facendo? Sei proprio sicuro di educare?"

Ma possiamo anche, all'opposto, imbatterci in chi a tale domanda risponde con la passione di quando era un giovane studente ancora affascinato dal gioco di smontare e rimontare i concetti, conscio e fiero di appartenere al partito dei problematici. Mai soddisfatto delle formule stereotipate che gli venivano propinate. Non ancora contagiato dalla malattia che, prima o poi, ci infetta la mente: il bisogno di idee certe e rassicuranti. O, più che di idee, di consolidate *routine*, di tranquilli e sicuri gesti operativi; di più rispetto (come nelle cose militari) per le proprie "stellette" conquistate sul campo. Sempre meritate; indipendentemente da vittorie o da sconfitte. In educazione, si suole dire, come in battaglia, l'importante "è fare esperienza"; l'importante "è averci provato": con una leggerezza sconcertante per quanto concerne la fragilità delle idee, ritenute di secondaria importanza quanto ogni spietata e sincera riflessione.

Senza alcuna preoccupazione, ad esempio, per la conoscenza di quanto, da che mondo è mondo, ha connotato ciò che, migliaia di anni fa, si prese a chiamare educazione.

Una scena, l'educare e l'essere educati, dove accade di tutto: di prestabilito e di accidentale, di innovativo e tradizionale, di materiale e di simbolico. Dalla quale inizia a formarsi la storia di un individuo, che potrà dirsi tale se avrà appreso regole, compiti, modi di fare e pensare o di avvalersi degli altri secondo l'idea di normalità elaborata nel tempo e al momento dalla comunità in cui gli o le è accaduto di nascere e crescere. Educazione è tutto ciò che concorre a ren-

derci adulti, che ci mette in grado di sopravvivere. L'educazione perciò è quanto scaturisce in primo luogo dalla vita. Dalla sua verità materiale. È pre-riflessiva. È ciò che ci consente di divenire: nei valori per alcuni e nei disvalori per altri. È un destino annunciato che altre educazioni si affannano a correggere, a purgare di eventuali handicap e difetti, a dotare di protesi affinché il predestinato possa essere messo in grado di vivere e, se ne avrà i mezzi, di far da solo per "trovare la sua strada". Metafora illuminante, questa, che indica quanto l'educazione sia anche autoeducazione quando si sappia scegliere il meglio e il più vantaggioso per sé, assecondando le dotazioni originarie, inventandosi altri talenti, imitando quelli altrui, affidandosi ad essi facendoli propri e quanto sia quindi connivenza e complicità con chi e che cosa ci educa: luoghi compresi.

Pertanto la fastidiosa domanda "È possibile educare?" trova una risposta positiva soltanto nella consapevolezza che qualcosa o qualcuno ci ha già educati. Serve inoltre affinché nei due partiti citati tornino (il primo) ad interrogare un pò di più il proprio raccapriccio per domande che ritiene viziose e filosofiche; e affinché qualche appartenente al secondo, se affetto ancora da troppo idealismo critico ed entusiasmo, torni, almeno per un istante, sui suoi passi per chiedersi:

- a) se questa fiducia nell'arte di ragionare senza posa – anzi con narcisismo intellettuale – gli derivi da temperamento; da fine e ispirata ricerca interiore; oppure, da una formazione ricevuta;
- b) se le sue idee sull'educare lo sostengono ancora dinanzi a ciò che, in comunità o in strada, sui luoghi di lavoro o di tirocinio, se aspirante educatore, ha potuto vedere e toccare sul campo, attraversando l'umanità più varia, disperata, deprimente, morente o aspirante tale.

Però coloro che hanno lavorato, lavorano, intendono lavorare, rispetto ad altri, sanno già (o è bene sappiano) che questa entità, purtroppo da tante pagine scritte in questi anni trasmutata in una nozione quasi metafisica, se non in un buonista paesaggio dell'anima, ci riporta all'origine di ogni discorso pedagogico come nessun'altra.

Qui, le fughe gratificanti nelle regioni dell'idealità pedagogica (quali esse siano) possono anche essere professate, ma solo un grande coraggio (il temperamento), una grande fede (la ricerca interiore), una sicura competenza (la formazione ricevuta) sono doti che consentono agli educatori di resistere agli attacchi dei tanti avversari non solo diretti (spacciatori, sfruttatori, mafiosi o fruitori-educati compresi), bensì indiretti. I più subdoli, i più imprevedibili e invisibili che ogni giorno pervadono e interrompono i contatti con chi nelle strade si trascina, non per conversare, soltanto con loro: ma per cambiarli. Per interrompere un corso di vita. Parola guida del lavoro educativo, cambiamento, quasi non più pronunciata dal primo partito, fin troppo conclamata dal secondo. Nella rassegnazione o, viceversa, nell'ottimismo della volontà.



In oltre quasi un decennio, dacché si iniziò a discutere di interventi di strada, la speranza, il desiderio, il progetto di cambiare ragazzi e ragazze, adolescenti naturali o tardivi, non è mai venuto meno.

Non c'è documento, fra i tanti scritti, che nelle premesse o nei risultati attesi, non faccia cenno a questa chimera.

Se poco fa, in modo forse un pò brutale, abbiamo ricordato che la storia dell'educazione è la storia delle condizioni materiali, del teatro umano e disumano, in cui essa si realizza, come possiamo (o potevamo) introdurre, allora, un concetto così certamente bello ma, nondimeno, astratto, utopico, edificante, come quello ancora una volta evocato? Eppure, questa nozione come poche altre appartiene alla concretezza del nascere, del vivere e del morire.

Il divenire (è cambiamento), il crescere (è cambiamento), l'invecchiare (è cambiamento). Il cambiamento è stato tra i primi oggetti della riflessione filosofica non in quanto idea, piuttosto, in quanto esperienza naturale, fisiologica e, certamente, anche sociale. Quindi ben prima dei cambiamenti voluti, intenzionati, costruiti a tavolino (accanto ad un falò, poi sotto un lume ed oggi via internet, ecc.) ai quali l'altra parola inventata (educazione) venne subito associata, occorre esplorare se in un luogo, in una circostanza, in una strada o in una casa indizi naturali di cambiamento, prima di tutto, ci sono, si possono ipotizzare e studiare. Per lasciare, già nel pensiero o fisicamente, la strada. Aiutati o da soli.

A prescindere quindi dalla disponibilità o meno del singolo a cambiare (tra false promesse e incapacità di mantenersi fedeli all'impegno), occorre chiedersi se quelle strade che sono l'ambito naturale, dove i giochi fondamentali che strutturano una psiche umana sono ormai stati fatti, possono ridiventare un luogo delle origini. In cui, senza illusorie pretese di modificazione radicale di taluni tratti comportamentali o psicologici delle persone, ormai refrattarie ad ogni rimessa in discussione, sia possibile, comunque, invertire tendenze e appunto destini che parrebbero definitivi e segnati per sempre.

La contro-educazione, quella che si oppone all'educazione data, destinata, assegnata in sorte o per provvidenza (ma questo non ci riguarda), deve quindi dispiegare strategie e disseminare opportunità le più varie. Cambiando innanzitutto le strade. Trasformandole in territori di lavoro pedagogico contro la pedagogia della strada invisibile: in azioni controeducative.

4. Un primo 'sì': alla polis educatrice

Ne consegue che *non* dobbiamo più chiederci, di conseguenza: "È possibile educare in strada?", bensì: "quante e quali educazioni (o "vie" di cambiamento) possiamo osare, sperimentare, scommettere?" Non c'è l'educazione di strada poiché molte sono le storie educative delle persone (solo adolescenti e giovani poi?) e altrettante debbono essere le forme per trovare *con* loro, *per* loro, anche *senza* di loro una via di uscita per impedire (loro) di annientarsi, di morire e

trascinarsi ancora senza un progetto di vita; per aiutarli a trovare un ultimo vicolo, e non più cieco; per farli fuggire alle alchimie di quel destino che li ha condotti alla droga, alla prostituzione, a delinquere. Ma una strategia siffatta ha senso se non si rivolge soltanto a costoro, ai predestinati: ha senso se riesce a creare, coinvolgendo gli “assolutamente” normali che quelle stesse vie abitano, ma attraversano in fretta, non più tranquilli, ossessionati dalla paura degli incontri nocivi, una *polis*. Una piccola città consapevole di sé.

Nessuna azione, progettualità, pedagogia di strada è edificabile senza alleanze sociali e relazionali: vincendo l'indifferenza e il rifiuto.

La tradizione pedagogica più antica, che nacque nelle strade della città di Atene, pur se basata sulla relazione, la conversazione diretta, la persuasione e la dissuasione a tu per tu, nel dialogo socratico interrogante e mirante a suscitare la conoscenza di sé, ha sempre avuto di mira il bene della città e la sua collaborazione. L'individuo educato (sognato tale) era il *politès* (il cittadino) che poteva contare sulla solidarietà del mondo sociale circostante, sulla sua cura; e che al contempo doveva imparare da solo, poi, a perseguire la virtù, per sé e per la comunità.

Da quanto ricordato, possiamo rispondere con un primo “sì”, ora convinto, alla domanda iniziale.

È possibile educare in strada se “le strade” collaborano all'impresa; negandosi come strade e cioè come luoghi vuoti e dell'accidentale, per divenire spazio protetto, all'aperto, che si prende cura di chiunque vi abiti, che scoraggi e sappia respingere anche come comunità solidale: ma che certo, non persegua il farsi giustizia da sé.

Un'educazione in grado di attraversare, con i mezzi e le persone più diverse, strade e piazze non può dunque che ripristinare l'antica vocazione di ogni intenzionalità pedagogica consistente nel costruire reti protettive e autoprotettive in ogni dove.

L'educazione è inclusiva: mira ad integrare e ad assicurarsi che comportamenti, conoscenze, abitudini, modelli cognitivi trasmessi, suscitino consenso per il tramite della disciplina o dell'adesione libera. Affinché ciò avvenga, le utopie pedagogiche di sempre (da Platone, a Agostino, a Moore, a Campanella, a Rousseau...) auspicano che, non una, ma molte siano perciò le opportunità e le risorse che un orizzonte, ampio o circoscritto, sappia predisporre affinché gli obiettivi siano perseguibili. Soltanto così l'idea nobile dell'educazione globale, polivalente, integrale, politecnica avvicina fra loro filosofie religiose o laiche diverse, accomunate dal sogno di oltrepassare i ristretti confini di un'educazione mirata e funzionale al conseguimento di una sola meta.

Pur se oggi è minacciata e sfibrata dai tempi in cui viviamo, non è venuta meno la prospettiva di garantire (nella scuola e fuori di essa) una gamma di possibilità ai futuri adulti, che li ponga, accompagnati appunto da educazioni diverse, nella condizione di ritrovare in sé, un giorno, questa unitarietà, questa

sintesi morale ed intellettuale. Per la mente, riconoscibile nell'operare consapevole nel mondo.

E' inevitabile che un'educazione così concepita si compia anche nella strada, in quanto grande laboratorio esperienziale, vero crocevia di incontri e di racconti, riconosciuto da ogni pedagogia, purché si mettano simultaneamente al centro gli interessi dell'individuo (che quella sintesi dovrà operare) e della *polis*. È questa che deve tornare a scegliere e a dirigere obiettivi e strategie, che sa quali valori vanno trasmessi per la sua sopravvivenza e il suo sviluppo.

5. Un secondo sì: alla narrazione reciproca

Se quindi una città non si assume la responsabilità di custodire pedagogicamente, per la cura e l'emancipazione, i suoi cittadini in crescita o cresciuti, coinvolgendo questi in prima persona, è certo che educazione possibile non potrà mai darsi: né nella strada né altrove.

In questi ormai lunghi anni di lavoro di strada con gli adolescenti, con le ragazze o i ragazzi variamente in condizioni a rischio (se non oltre drammaticamente già approdati) questa utopia ha animato, per fortuna, non pochi: sensibilità politiche – nel senso menzionato – si sono dilatate, comprensioni si sono aperte, disponibilità di cittadini ed operatori, tra conflitti e diffidenze, si sono confrontate con le sordità di altri. A distanza di tempo, quando ormai una “nostra” tradizione è andata costruendosi, purtroppo non sempre nella trasparenza e nell'adesione sociale, possiamo senza ombra di dubbio affermare che le esperienze migliori, più ricche e fertili sono state quelle che non hanno mai smarrito la volontà di guardare oltre il singolo caso, di non limitarsi soltanto all'aggancio dei giovani fine a se stesso; non confondendo la “medicina” che può guarire – e che non ha successo solamente per le buone reazioni del paziente – con la varietà dei tanti palliativi assistenziali o sedicenti educativi.

Se, come abbiamo ancora ribadito, educazione è ciò che cambia insegnando a cambiare agli stessi attori, alla stessa micro o macro *polis*, non possiamo che ritenerci sconfitti, nonostante il dispiegamento di mezzi o la dovizia di propositi, quando il silenzio sociale, l'invisibilità, l'indifferenza hanno circondato le piccole, coraggiose, avventurose attività di strada.

Quando tutto questo è accaduto per debolezza strategica (ideale e teorica), o per esplicite aversioni nei confronti dei progetti, tuttavia, sappiamo che qualcosa si è fatto, pur ripiegando sull'altra grande utopia pedagogica chiamata “relazione educativa”.

Ritenere che un'educazione possibile di strada possa ridursi all'intrecciarsi di incontri continuativi (se fortunati) o più spesso casuali, seppur intensi, tra chi è educatore e chi lo guarda con diffidenza e preoccupazione, così abituato a sfuggire, così scettico e sospettoso verso gli adulti, significa accettare – dopo quanto detto – una seppur parziale sconfitta. È pur vero che per coloro che non hanno altro, che altro non hanno mai avuto, un modo di parlare diverso,

un atteggiamento di ascolto, una disponibilità incondizionata, è molto. Quasi tutto, nell'istante di una conversazione. Quanti giovani da questi incontri di strada, tante volte così all'apparenza senza senso, effimeri per contenuti e sviluppi, da queste "competenze" relazionali così conclamate in ogni corso di formazione, hanno intrapreso il loro cambiamento? Senza coercizione, nell'andare e venire, nel fuggire e tornare: da un bisogno all'altro e non solo di aiuto, di sostegno materiale. Quando nell'educazione di strada da queste modalità *altre* di stabilire contatti, di far amicizia, di raccontarsi, faticosamente, per gradi, che potremmo anche classificare, ma che qui non ci interessa distinguere, nonché per appuntamenti successivi, è nato un altro modo di conversare e raccontarsi, senz'altro indizi, promesse e premesse di cambiamento sono apparse palesi. Esse ormai emergono dalle memorie di decine e decine di educatori di strada intervistati; ci narrano che l'intessere parole, il legarsi gli uni con gli altri per il loro tramite, l'affacciarsi alla mente di un pensiero impensabile poco prima, ha saputo costruire e ricostruire le condizioni di una seppur minuscola *polis*: del luogo dove, selettivamente, si è riconosciuti come cittadini perché si ascolta e si sa che si può essere ascoltati.

Tuttavia, pur nell'imparare finalmente a parlare di sé e nello scoprire che esistono adulti (o quasi) ai quali ci si può affidare in una rinascita simbolica, in un'iniziazione non più violenta e oppressiva, quando l'educazione di strada non ha saputo andare oltre la strada, oltre i luoghi sempre uguali e squallidi degli incontri, qualche cosa le è mancato e le mancherà sempre. E oltrepassare la strada – in un'accezione filosofico esistenziale – può significare:

- fingere che essa più non ci sia, scoprendo la praticabilità di luoghi lontani nella speranza, nel sogno, nell'immaginario; con qualcuno accanto, però, che sappia dare realtà a tutto questo, oltrepassando il mero momento illusorio e progettuale;
- scoprirsi capaci di fare e di pensare cose nuove, diverse da quelle sempre fatte e pensate;
- ritrovarsi in grado di sopportare il peso della propria solitudine; esplorando alternative alla dipendenza dal gruppo, alla sua potente capacità coercitiva e ricattatoria, alla sua avidità che interrompe ogni tentativo di individuazione personale.

Questo "oltrepassamento" esistenziale serve:

- a praticare e a sperimentare la speranza;
- ad osare l'impensabile;
- ad iniziarsi alla autoriflessività matura e quindi solitaria e interiore.

In conclusione: l'educazione di strada è possibile se è possibile l'educazione. Pare una tautologia ma non lo è: il problema è far sì che questa modalità tutta particolare dell'educare (senza contenitori ma non per questo senza contenuti da proporre: valori, capacità, saperi, cognitivi o relazionali ecc.) almeno riproduca le condizioni generali che, come abbiamo detto, contrassegnano

un'esperienza che pretendiamo di dire educativa, rappresentate dalla presenza di "qualche cosa" che metta-in-divenire: sia essa proposta di cambiamento o persona. Ma dipende nondimeno dall'instaurarsi di "regole del gioco", nello scambio delle parole o dei fatti; nell'affidarsi a qualcuno che possa ristabilire gli antichi riti dell'attaccamento e della fiducia; nel suscitare elaborazioni dell'esperienza assolutamente personali e privati che collochino un'identità ancora assente, e alla ricerca di approdi, nella dimora elettiva di ciascuno di noi costituita dalla nostra *casa* interiore. Da portarci appresso in ogni strada qualunque del mondo. La quale se vuota, se lasciata tale, nella strada o in ogni altro luogo fisico, non potrà mai rendere noi e gli altri, con i quali e per i quali lavoriamo, capaci di essere contenitori di se stessi.

(Mario Pollo*)

1. *La strada: il non luogo più frequentato dai giovani*; 2. *Vivere in città*;
3. *L'animazione della strada e della piazza come frammento di un impegno globale di trasformazione dello spazio urbano*; 4. *Conclusioni*.

1. La strada: il non luogo più frequentato dai giovani

Secondo i risultati della ricerca "La gioventù negata" (LABOS, 1994), diretta dallo scrivente, i luoghi in cui i giovani italiani trascorrono maggiormente il loro tempo sono, in ordine di graduatoria: la casa, la piazza e la strada, la scuola.

Per quanto riguarda la piazza e la strada la ricerca ha indicato che ben il 71% dei giovani passa in questo luogo urbano una quota importante del proprio tempo quotidiano.

Questo dato, di per sé, non dovrebbe essere particolarmente rilevante, visto che nelle società mediterranee, ma non solo in esse, lo spazio urbano aperto, di cui l'*agora* era il simbolo, ha sempre costituito il luogo centrale degli scambi tipici della comunicazione, del commercio, della religione, della politica, delle idee e dei sentimenti.

Basta pensare alla vita di Socrate che nelle strade e nelle piazze conduceva tanto la sua ricerca filosofica quanto l'educazione delle giovani generazioni, o a quella dello stesso Gesù, che in questo spazio annunciava la buona novella, compiva miracoli e formava i propri discepoli.

Tuttavia, nonostante questa tradizione, il dato sulla frequentazione da parte dei giovani delle piazze e delle strade della città colpisce, e spesso con tonalità negative, gli adulti, specialmente quelli che hanno una preoccupazione educativa nei confronti delle nuove generazioni.

Questo avviene perché nel corso di questo ultimo secolo, in parallelo con il forte processo di urbanizzazione indotto dall'industrializzazione, la strada e la piazza sono diventate sempre di più uno spazio di transito anonimo, salvo che in alcune parti della città, di solito centrali, che hanno mantenuto una qualche funzione di luogo di incontro.

Uno spazio che man mano diventa sempre più periferico rispetto al centro del sistema culturale che, quindi, viene percepito come irto di pericoli fisici e morali per i ragazzi ed i giovani.

* Pedagogista sociale.

Non è perciò casuale che l'espressione "ragazzi di strada", sia progressivamente diventata un'etichetta usata per indicare ragazzi la cui educazione, invece di avvenire all'interno della famiglia o delle altre istituzioni educative, per il fatto di realizzarsi nella strada ha prodotto in essi comportamenti, stili di vita e orientamenti esistenziali giudicati se non proprio devianti almeno insufficienti rispetto agli standard richiesti dalle norme e dai codici della vita sociale.

L'etichetta "ragazzi di strada" è, infatti, gravata da un forte stigma sociale. E questo conferma la percezione negativa di questo spazio all'interno dell'attuale cultura sociale.

La trasformazione della piazza e della strada da spazio fortemente interrelato con quello della casa, dei luoghi di produzione e di culto e delle istituzioni, tanto da poter essere considerato un loro prolungamento, a spazio estraneo, oscuro ed anonimo, è stata prodotta da un insieme composito di cause.

Quelle più evidenti e note sono costituite dall'anonimato e dall'isolamento relazionale che affligge gli abitanti dei grossi agglomerati urbani, dall'esplosione del traffico motorizzato, dall'espansione smisurata delle grandi città conseguente ai processi di emigrazione di massa che hanno condotto milioni di persone ad abitare ed a lavorare in luoghi con una cultura sociale differente da quella dei loro luoghi di origine, dalla desacralizzazione dello spazio e dagli effetti della comunicazione di massa interconnessi a quelli della produzione all'interno di un'economia globalizzata, che hanno trasformato i luoghi in *non luoghi* funzionali.

Mentre gli effetti del traffico sulla vivibilità e sulla frammentazione dello spazio urbano sono evidenti e non richiedono particolari analisi, un po' meno evidenti sono quelli prodotti dalla secolarizzazione dello spazio e dall'espansione urbana, così come sono nascosti alla percezione dei più gli effetti della desacralizzazione dello spazio e della comunicazione/produzione di massa.

1.1. L'espansione urbana alle soglie del 2000

L'esplosione urbana, che riguarda oramai la maggioranza dei Paesi del pianeta, è un fenomeno tipicamente moderno, innescato, come già detto, dalla nascita e dallo sviluppo della società industriale.

Basta dire che nel 1800 solo il 3% della popolazione mondiale viveva nelle città mentre si prevede che nel 2000 più della metà della popolazione vivrà nelle aree urbane.

Molte aree geografiche vivono già oggi questa situazione. Basti pensare che questo dato è già riscontrabile nei tre quarti dei paesi latino americani. L'Africa non è ancora in queste condizioni, ma sta procedendo a tappe forzate verso di esse. Infatti le città africane stanno aumentando la loro popolazione residente al ritmo di un incremento del 10% annuo. Analoghi fenomeni stanno avvenendo nelle città asiatiche.

La maggioranza delle città del mondo in seguito a questo fenomeno hanno aumentato, o stanno aumentando, le loro dimensioni. Se, ad esempio, all'ini-

zio del XIX secolo c'erano nel mondo solo venti città con una popolazione superiore ai 100.000 abitanti, oggi queste città sono novecento.

Questo significa che la civiltà del terzo millennio sarà quella delle grandi città, per le quali è stato da tempo coniato il nome di megalopoli.

C'è da dire che mentre nell'occidente ricco e industrializzato, ad esempio l'Europa e gli USA, questo fenomeno è contenuto in limiti abbastanza modesti e in alcune città è addirittura in regressione, nei paesi del terzo mondo, o comunque meno sviluppati industrialmente, esso ha i caratteri di una vera e propria esplosione.

I demografi prevedono che nel 2000 ci saranno nel mondo tre città con un numero di abitanti superiore ai venti milioni e ben 20 città con una popolazione tra i dieci ed i venti milioni.

Se si pensa che all'inizio del XIX secolo, come si è già detto, erano solo venti le città nel mondo con una popolazione superiore ai centomila abitanti e che nel duemila ci saranno venti città con una popolazione superiore ai dieci milioni ci si rende conto dell'incredibile progressione che l'urbanesimo ha avuto nei tempi moderni e dell'impatto che esso determina sulle condizioni della vita sociale.

C'è da notare poi che mentre la popolazione delle grandi città dell'Europa e degli Stati Uniti tra il 1970 ed il 2000 ha avuto una crescita o nulla o lenta, nello stesso periodo le città dell'Africa, dell'Asia e dell'America del Sud hanno avuto una crescita rapida o addirittura rapidissima.

Questo farà sì, ad esempio, che la popolazione di Città del Messico sarà il triplo di quella di Parigi mentre quella di Shanghai e quella di Pechino saranno il doppio.

Il fatto che la crescita maggiore della popolazione delle città stia avvenendo nelle aree del mondo meno sviluppate economicamente determinerà problemi sociali enormi, vista l'impossibilità di queste agglomerazioni urbane di offrire condizioni di vita adeguate per la totalità o, perlomeno, per la maggioranza dei loro abitanti.

1.2. La secolarizzazione della città

L'industria prima e il terziario avanzato poi hanno eletto la città a loro ambiente specifico.

Questa elezione ha concluso un processo di modificazione del concetto di città durato alcuni secoli.

Si è trattato di un vero e proprio processo di secolarizzazione che ha tolto alla città ogni residuo della sua arcaica funzione di *imago mundi* e, quindi, di spazio sacro, trasformandola in macchina per abitare, per produrre e per socializzare. La città secondo le concezioni arcaiche era, infatti, un'immagine del cosmo che riproduceva al proprio interno la logica della creazione del mondo e che perciò collocava gli uomini che l'abitavano nella dimensione sacra della creazione e li proteggeva dalle forze della distruttività presenti nello spazio.

dodici

Questa concezione arcaica aveva già avuto un'importante trasformazione all'interno della civiltà greca che aveva valorizzato la dimensione comunitaria, politica e culturale della città costituendola come luogo di relazione tra gli uomini.

È significativo a questo proposito quanto afferma Socrate nel *Fedro*, laddove, giustificando la sua preferenza per la città rispetto alla pace ed alla bellezza dei luoghi agresti poco fuori Atene ed a lui pressoché sconosciuti, dice: "Sai bene che io sono assetato di sapere: ora le campagne, gli alberi si rifiutano di parteciparmi il loro insegnamento, come invece fanno gli uomini della città".

Nell'epoca moderna vi è stato un ulteriore enorme balzo nel processo di trasformazione *aut* secolarizzazione del senso della città nella vita umana che ne ha oscurato anche la natura relazionale.

Infatti il risultato della "secolarizzazione della città", come è visibile oggi nelle grandi aree metropolitane, è che questa si riduce ad una somma di funzioni dalle quali sono assenti, o perlomeno sono presenti in modo assai labile, quelle riferite alla vita di relazione comunitaria, ai processi di identificazione in una storia ed in una memoria. Lo stesso rapporto tra città e ambiente naturale non è più leggibile e le città tendono a produrre architetture e funzioni simili al di là del contesto ambientale in cui sono inserite.

Da questo punto di vista le città possono essere assimilate a delle macchine produttive di attività lavorative, di servizi, di istruzione e di cultura, di svaghi e divertimenti e assai poco a degli spazi esistenziali in grado di circoscrivere la vita delle persone in un senso collettivo e di produrre relazioni significative tra le persone. Il risultato di questa meccanizzazione sono città a basso tenore di vivibilità, in cui le relazioni di solidarietà tra le persone, laddove ci sono sistemi amministrativi efficienti, sono surrogate dalle prestazioni anonime dei servizi sociali e culturali.

In questo contesto si parla sempre di più per i "cittadini" di isolamento e di povertà relazionali, di indifferenza e mancanza di solidarietà.

1.3. La nascita dei non luoghi

Nelle culture sociali precedenti quella attuale l'universo sociale era articolato in una molteplicità di luoghi distinti che richiedevano alle persone di mettere in atto all'interno di essi dei comportamenti particolari. Questo avveniva perché, di fatto, il luogo era il fondamento di quella che può essere definita una situazione sociale, in quanto questa era considerata nient'altro che un determinato comportamento in un particolare luogo fisico.

La separazione delle situazioni era prodotta dal fatto che i luoghi erano portatori di un'identità particolare e di richieste alle persone della messa in atto di comportamenti differenziati al loro interno.

Occorre infatti tenere presente che un luogo antropologico è identitario, relazionale e storico. Questo significa che il luogo, oltre a fondare l'identità storico culturale delle persone che lo abitano, offre a loro un insieme di possibili-

tà, interdetti e prescrizioni che ne regolano le relazioni (Augé, 1993) mentre le colloca all'interno di una storia.

La comunicazione di massa elettronica, spingendo dal punto di vista informativo le persone verso un unico luogo, ha rotto questo tradizionale legame tra luogo e situazione sociale e le ha condotte a confondere le identità connesse ai vari luoghi.

Questo fatto ha consentito alle persone che abitano i singoli luoghi di sfuggire alle richieste comportamentali delle particolari situazioni sociali che essi contengono e, nello stesso tempo, ha consentito agli estranei di invadere i luoghi senza neppure entrarci.

Il risultato di tutto questo è l'omogeneizzazione dei luoghi dal punto di vista comportamentale.

La perdita di diversità di molti luoghi come quelli della chiesa o, ad un livello diverso, della scuola e l'evaporazione del connesso rigore comportamentale che al loro interno era richiesto, sono in molte realtà urbane il segno di questa omogeneizzazione spazio-temporale che produce i *non luoghi*.

Il *non luogo* è uno spazio che non può definirsi né come identitario, né come relazionale, né come storico ed è quello che in misura ragguardevole si sperimenta quando si viaggia in autostrada, quando si acquista una bevanda al distributore automatico o si preleva denaro al bancomat, quando si fa la spesa al supermercato o si sta aspettando all'aeroporto un volo.

Questi citati, insieme ad altri, sono i *non luoghi* reali della surmodernità.

Lo spazio che il giovane abita è in gran parte costituito da *non luoghi* e, quindi, non gli offre alcuna identità e non gli pone particolari richieste situazionali, ma solo prescrizioni astratte e impersonali, che non sono in grado di connetterlo ad uno spazio oggettivo e lo lasciano in balia della sua soggettività e di quelle a lui più prossime. Ma accanto a questo limite il *non luogo* offre al giovane la possibilità di un incontro con la diversità al di fuori dei vincoli etnocentrici, di quelli del pregiudizio e degli stereotipi.

Tuttavia, nonostante questa potenzialità, il *non luogo* rischia di essere lo spazio in cui le relazioni si costruiscono intorno all'alterità virtuale e, quindi, mettono in crisi l'identità delle persone.

L'incontro virtuale
con l'altro

Occorre, infatti, ricordare a questo proposito che la vita delle persone è sempre più immersa nella "finzione", nel mondo delle immagini prodotto dai mass media elettronici.

Questa immersione sembra aver dilatato enormemente le conoscenze di cui sono in possesso le persone mentre in realtà ha solo reso astratti gli oggetti del loro conoscere (Augé, 1998).

Infatti sempre più oggi si è convinti di conoscere quando in realtà si è in grado solo di riconoscere. Solo perché una cosa la si è vista si pensa di conoscerla, come ad esempio accade nei confronti dei personaggi televisivi che la

dodici

gente crede di conoscere, ma che in realtà riconosce solamente, perché vedere non significa necessariamente osservare, comprendere e interpretare.

Questa immersione nel regime della finzione mass mediatica fa sì che si produca un indebolimento della capacità di rapportarsi all'altro, che è, sì, visto, ma che contemporaneamente è privato della sua realtà complessa e reso astratto in un'immagine.

Questa crisi della capacità di alterità mette in crisi anche l'identità delle persone che, come è noto, si nutre della dialettica identità/alterità.

Alcuni studiosi osservano, sulla scia della lezione di Durkheim, nell'indebolimento della dialettica tra alterità ed identità un fattore di produzione della violenza.

2. Vivere in città

In questo quadro del dirompente sviluppo dell'urbanesimo a livello mondiale acquista ancora una maggiore rilevanza il tema delle condizioni e, quindi, della qualità della vita nelle città, specialmente in quelle di grandi dimensioni.

La capacità di affrontare in modo positivo il nodo delle condizioni della vita umana nelle città appare decisiva per le sorti attuali e future dell'uomo moderno.

Infatti i riflessi di questa esplosione urbana appaiono per ora catastrofici. Sovrappopolazione, crescita incontrollata, speculazione immobiliare, carenza di alloggi, traffico caotico, inquinamento, criminalità, devianza, emarginazione ed insicurezza diffusa sono i nomi della catastrofe quotidiana che la vita della grande città propone ai suoi abitanti.

Eppure, nonostante questo, specialmente per le persone più svantaggiate economicamente e socialmente, la città, come dimostrano i dati, continua a esercitare un potere di attrazione molto forte.

2.1. La città disuguale

Da quanto sino ad ora detto emerge come la vita nella città sia un fatto complesso in cui si intrecciano ostacoli e opportunità, disagi ed agi. Questo si verifica però solo per le persone che hanno un inserimento sociale pieno, che hanno un lavoro, una famiglia e la possibilità di esprimere e soddisfare i loro diritti. Per le altre persone, invece, che non possono contare su questa pienezza di diritti, la città è un luogo di disagio e di emarginazione.

Ma è anche nella stessa struttura urbana che le funzioni tipiche della città non sono distribuite in modo omogeneo. Infatti mentre nelle periferie i luoghi destinati alle funzioni produttive, di scambio, di socializzazione, ecc. sono scarsi, i centri storici rischiano di essere soffocati per l'eccesso di queste funzioni.

Se a questo si aggiunge il fatto che sulla base di moderni criteri urbanistici le periferie sono state progettate come dei quartieri autosufficienti, senza però che questa scelta fosse coerentemente tradotta in pratica, si comprende perché queste stesse periferie siano in realtà isolate dal contesto di relazioni e di funzioni della città.

Infatti il solo vero risultato prodotto da questa cultura urbanistica è stato la creazione di quartieri dormitorio o ghetto debolmente legati al resto della città.

Centro periferia

Calvino ha regalato alla nostra lettura il fascino e insieme la contraddizione delle "Città invisibili". Non altrettanto generosa è questa complessa epoca, che presenta ai nostri occhi, come si è appena visto, una realtà di città ben diversa e poco comprensibile. Sono per lo più città invivibili, lontane dai loro cittadini e forse incapaci di tornare a essere "a misura d'uomo". Abitate da chi non si riconosce più nel suo quartiere, da uomini che percorrono strade e piazze in modo anonimo, senza far memoria, da cittadini che non si sentono più parte della *polis*. Città fatte di periferie fittamente abitate, ma non vissute, e spinte sempre più ai margini. Sono città estese ben oltre le mura della città antica, ma se non esistono più torrioni o porte a delimitare quella che una volta era la cinta daziaria, nei fatti è come se la "cittadella" esistesse ancora: a chi arriva da fuori, dall'Est, dal Sud del mondo le città occidentali mostrano il lato peggiore di sé, inospitali fino a respingere "ai confini del regno", capaci di accogliere solo chi accetta di vivere come cittadino "dimezzato" nei diritti.

In questo orizzonte di complessità è necessario elaborare una riflessione, che aiuti a capire la città, ma anche a riappropriarsene.

La categoria centro/periferia può essere utile per recuperare l'idea di una città a più dimensioni, che non si appiattisce come Moriana, città di calviniana memoria: "Da una parte all'altra la città sembra continui in prospettiva moltiplicando il suo repertorio d'immagini: invece non ha spessore, consiste solo in un dritto e in un rovescio, come un foglio di carta, con una figura di qua e una di là, che non possono staccarsi né guardarsi".

Ogni società - anche non complessa - ha un suo centro. Ora questa centralità non ha nulla a che fare con la geometria e pochissimo a che fare con la geografia. Perché è un centro che concerne il dominio dei valori e delle credenze, ovvero un centro simbolico. Se vogliamo, possiamo dire che ogni società è governata da un centro che è di tipo simbolico perché fa riferimento a valori e credenze.

Il centro è centro perché rappresenta ciò che c'è di supremo, di più importante, di irriducibile in una società. E ha un archetipo molto antico che si ritrova nella rappresentazione del "centro sacro del mondo".

In tutte le culture arcaiche, nessuna esclusa, esiste un luogo - di solito una montagna, una roccia, una torre, un palazzo, un albero, un palo conficcato nel terreno - che rappresenta il centro sacro del mondo. Esso è il luogo in cui cielo, terra e inferi entrano in contatto; anzi, è l'unico luogo nel quale queste tre dimensioni del cosmo arcaico comunicano tra di loro.

Normalmente cielo, terra e inferi sono separati: il cielo è il luogo del divino, dove dimora la divinità o le divinità; la terra è il luogo dell'uomo, dove domina la coscienza, la razionalità; gli inferi sono il luogo buio dove abitano i demoni, le anime dei morti, il mondo infero.



Invece nel centro sacro del mondo, e lì soltanto, l'iniziato – normalmente lo sciamano, il *medicine man*, il sacerdote – può salire al cielo, incontrare la divinità, tornare sulla terra; può scendere agli inferi, incontrare i demoni, risalire in superficie. Il centro sacro del mondo era il centro delle strutture urbane della città di un tempo, ma non era presente solo nelle popolazioni stanziali. Anche gli aborigeni australiani quando viaggiavano portavano con sé un palo che alla sera conficcavano al centro dell'accampamento e che garantiva al loro spazio un senso.

Questa concezione del centro, che è antichissima, sopravvive anche nelle attuali culture; ci sono studiosi infatti che ritengono che anche il modo attuale di concepire il centro – come centro sociale, come centro dei valori, delle credenze e dei sistemi simbolici che sorreggono e danno valore alla vita sociale – partecipi della natura del sacro, pur all'interno di società secolarizzate.

C'è però da sottolineare come in una società complessa, più che di centro, si parla di una zona centrale che può essere formata da più centri. Infatti, il centro della società complessa ha una composizione eterogenea ed è differenziato proprio dalle funzioni, dai desideri e dalle credenze che le sue parti esprimono. E non di rado queste parti sono in conflitto tra loro per il predominio. In altre parole, in una società complessa il centro è costituito da una pluralità di centri che possono essere alleati, ma anche in conflitto e in competizione. Nessuno di questi centri è in grado di esprimere un'egemonia nei confronti degli altri, nel senso che in una società complessa ognuno possiede pari dignità. Ci sono centri che si alleano e diventano magari egemoni, ma dopo poco questa egemonia viene superata da nuove alleanze.

Il centro è strutturato intorno a un sistema di valori e racchiude al suo interno una potenzialità di carattere ideologico. La potenzialità dinamica di una società è dovuta al fatto che la società normalmente vive al di sotto dell'ordine dei suoi valori centrali. Ha un proprio sistema di valori che è al centro, ma di norma vive a un livello più basso rispetto ad esso, non riesce a compierlo, a realizzarlo, a tradurlo. Ma proprio il fatto di vivere al di sotto di questo sistema di valori è ciò che crea una dinamica sociale: anzi è la dinamica sociale. Se le due posizioni coincidessero pienamente non si avrebbe nessun tipo di dinamica perché il sistema sarebbe perfettamente stabile, anzi, in stallo.

L'esistenza di questo sistema centrale di valori è dovuta a un'esigenza di base che gli esseri umani hanno: il bisogno di incorporarsi in qualcosa che trascenda e trasformi la loro esistenza individuale. Ogni uomo ha bisogno di identificarsi in qualcosa che trascenda, trasformi, nobiliti, arricchisca quella che è la sua esistenza quotidiana individuale. Ogni uomo sente la necessità di porsi in contatto con un ordine simbolico superiore rispetto all'angustia del proprio corpo e della propria vita, eccedente rispetto al mondo delle sue credenze.

La necessità di trascendenza è una necessità fondamentale dell'essere umano. È la stessa che fa sì che neppure l'uomo realizzato possa rinchiudersi in se stesso, ma, ad esempio, avverta il bisogno dell'amicizia, il bisogno di qual-

cuno da incontrare. Questo rientra, in fondo, nella dinamica identità/alterità di cui si è parlato prima.

Ma questo elemento di trascendenza è quello che fa sì che ogni società abbia comunque bisogno di un sistema di valori centrali che sono alla base. Ora, però, in una società la condivisione di questo sistema centrale è differenziata, cioè non tutti condividono in eguale misura i valori, le credenze, i modelli che il sistema centrale propone. Nella società complessa c'è una condivisione del centro molto più ampia di quanto sia mai accaduto in tutte le società del passato; ma nonostante questo esiste ancora un diverso grado di differenziazione, una diseguaglianza nella partecipazione al sistema di valori centrale dovuta alle professioni, alla tradizione, alla normale distribuzione delle qualità umane, agli antinomismi, a tutta una serie di fenomeni che differenziano la partecipazione. Questo significa che ci saranno certe persone più vicine (nel grado di condivisione) al centro, mentre altre ne saranno più lontane.

Il centro quindi ha questo valore simbolico ed è il valore che struttura e costituisce una società, dunque, una città.

Connesso a quello di centro c'è il concetto di periferia, che indica tutte quelle persone che hanno una condivisione minore del sistema centrale. Neppure la periferia va intesa o è individuabile in senso geografico, geometrico, fisico. Infatti, il centro può anche risiedere in periferia: ci sono periferie residenziali che sono centro a tutti gli effetti, pur essendo a volte anche molto distanti dal centro della città; proprio come ci sono quartieri centrali che sono periferia pur essendo fisicamente in pieno centro storico.

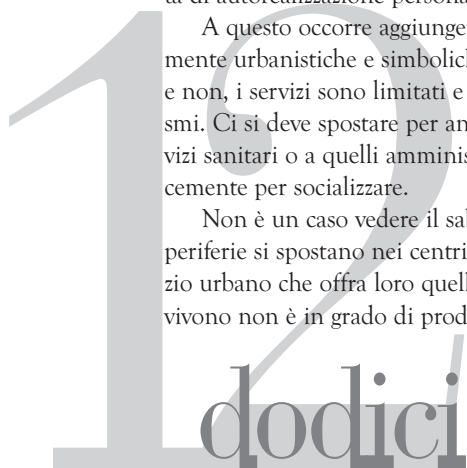
Se il centro è un centro di natura simbolica, che non coincide con il centro fisico, anche la distanza che individua la periferia sarà di tipo simbolico. Le periferie sono cioè le zone più distanti in ordine alla condivisione dei valori, delle norme, degli stili di vita e dei modelli che caratterizzano il sistema centrale.

*Giovani
tra periferia e città*

Proprio per questa distanza dal centro simbolico molti quartieri periferici nel nostro paese sono diventati per i giovani, se non luoghi ad alta probabilità di devianza e di emarginazione, perlomeno luoghi a bassa offerta di opportunità di autorealizzazione personale.

A questo occorre aggiungere poi che spesso nelle periferie contemporaneamente urbanistiche e simboliche, non ci sono luoghi di aggregazione, giovanili e non, i servizi sono limitati e costringono chi ci abita a defatiganti pendolarismi. Ci si deve spostare per andare a lavorare, per studiare, per accedere ai servizi sanitari o a quelli amministrativi, per fare acquisti, per divertirsi o semplicemente per socializzare.

Non è un caso vedere il sabato o la domenica ondate di giovani che dalle periferie si spostano nei centri storici delle grandi città alla ricerca di uno spazio urbano che offra loro quelle funzioni che la "macchina per abitare" in cui vivono non è in grado di produrre.



Un'altra conseguenza dell'assenza di strutture urbane di relazione è la nascita dei cosiddetti gruppi informali di giovani che si formano nei quartieri e che si ritrovano in luoghi che non hanno alcuna caratteristica particolarmente utile alla socializzazione, se non quella di renderli identificabili nell'anonimo e monotono paesaggio urbano.

Questo fa sì che questi luoghi siano i più disparati andando dai gradini di una chiesa (quando c'è), al muretto, al cassonetto dell'immondizia, al marciapiede di fronte al bar, ecc..

Il risultato è quasi sempre una socializzazione povera fatta più di un tempo consumato nell'esclusivo stare insieme che di un tempo produttore di crescita e, quindi, di vita. Questo tempo consumato è addirittura, per una minoranza di giovani, un tempo di disagio, in quanto segnato dalla distruttività di gesti che vanno dal vandalismo alla microcriminalità, passando in alcuni casi attraverso l'esperienza tossicomana.

In questi quartieri, poi, le varie generazioni che ne formano la popolazione non si incontrano se non all'interno delle reti parentali o di studio e lavoro.

Non ci sono, infatti, né nella struttura fisica della città, specialmente in quella delle periferie, né soprattutto in quella culturale, luoghi dello scambio intergenerazionale.

Da questo insieme emerge con molta chiarezza come le moderne città del nostro Paese non offrano pari opportunità a tutte le persone che abitano in esse, specialmente a quelle appartenenti alle fasce giovanili e collocate nella periferia simbolica.

In questa complessità della città, in bilico tra sovrabbondanza di offerta di beni e servizi da un lato e di emarginazione da essi dall'altro, nascono i fenomeni tipici dell'odierna condizione giovanile dell'isolamento individuale e generazionale, della perdita del rapporto con lo spazio e dell'identità con il tempo della storia, della crisi della socializzazione nella sua dimensione formativa e, anche, della perdita del senso del mistero che rinchiude la presenza dell'uomo nello spazio e tempo nel mondo.

In cambio ci sono quei servizi, se si vive in una città ben amministrata e sviluppata economicamente, che sostengono il benessere materiale e magari psichico del giovane, accanto alla possibilità di avere un lavoro adeguato alla propria condizione professionale ed all'accesso al banchetto opulento dei consumi.

2.2. Il rischio città e la profezia della solidarietà

Questi fenomeni che connotano il vivere in città, che costituiscono il male non tanto oscuro che lo affligge, toccano profondamente la coscienza delle parti più sensibili della comunità locale che, in molti casi, ha raccolto la sfida e sta operando per dare una risposta sia nel breve che nel medio periodo a questi stessi fenomeni.

Questo impegno si dispiega sia dal versante educativo nei confronti dei giovani, sia da quello delle attività a favore delle persone che vivono la marginalità urbana.

Tuttavia questi segni di profezia, già numerosi ma spesso ancora al di sotto dell'effettiva potenzialità della comunità locale, debbono essere sostenuti da un'azione che coinvolga l'intera popolazione, le strutture economiche, quelle sociali, culturali, educative e politiche e che inneschi e produca quella che potrebbe essere definita come una vera e propria rifondazione della città.

Si tratta, in altre parole, di operare concretamente per trasformare la città da macchina che produce funzioni in luogo di incontro di uomini in cammino dentro una storia il cui senso, pur appartenendo alla loro vita, la trascende.

Questo significa la creazione di una rete di rapporti umani in cui possano giocare un ruolo fondamentale sia l'esercizio della solidarietà dei cittadini, singoli ed associati, all'interno dei vari luoghi in cui si svolge la vita quotidiana, sia la costruzione di un'identità culturale in grado di aiutare le persone a percepire la loro storia individuale come appartenente alla storia comune delle altre persone con cui condividono lo spazio tempo della città che abitano.

In altre parole questo richiede un lavoro educativo nella comunità locale al fine di far nascere la consapevolezza che i mali della città nascono dai guasti provocati dai modelli di convivenza presenti al suo interno e dalla perdita della coscienza di appartenere ad una "storia". Questa consapevolezza deve generare però la convinzione che è possibile eliminare questi mali modificando sia i modelli di convivenza sociale sia ridando un senso storico all'agire quotidiano delle persone.

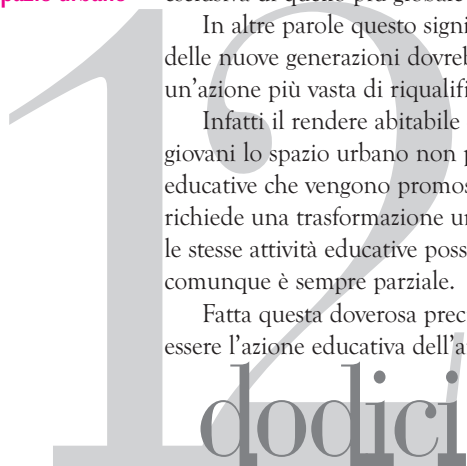
3. L'animazione della strada e della piazza come frammento di un impegno globale di trasformazione dello spazio urbano

Da quanto detto intorno all'attuale condizione urbana si capisce perché nell'immaginario degli educatori la strada e la piazza abbiano assunto quei connotati negativi descritti all'inizio e perché gli educatori ritengano indifferibile affrontare questo spazio urbano in chiave educativa. Ma anche come questo nuovo impegno educativo sia una parte importante anche se niente affatto esclusiva di quello più globale della comunità locale verso la città.

In altre parole questo significa che l'educazione nelle strade e nelle piazze delle nuove generazioni dovrebbe essere pensata e progettata all'interno di un'azione più vasta di riqualificazione del tessuto urbano.

Infatti il rendere abitabile dai bambini, dai ragazzi, dagli adolescenti e dai giovani lo spazio urbano non può essere prodotto solo dall'effetto delle attività educative che vengono promosse a favore delle nuove generazioni, perché richiede una trasformazione urbanistica e sociale più profonda e generale, a cui le stesse attività educative possono dare un importante contributo, ma che comunque è sempre parziale.

Fatta questa doverosa precisazione si può passare a individuare quale possa essere l'azione educativa dell'animazione culturale dei giovani nelle strade e



nelle piazze, tenendo conto che il luogo privilegiato di questa animazione è costituito dai gruppi informali che i giovani hanno spontaneamente formato intorno al “muretto”, al bar, alle sale giochi, ecc.

3.1. Gli obiettivi dell'animazione culturale dei giovani nella strada

Gli obiettivi che l'animazione può perseguire nei confronti dei giovani che trascorrono il loro tempo nelle strade e nelle piazze sono fondamentalmente questi:

- costruire all'interno dei gruppi informali in cui i giovani si aggregano nella strada uno spazio educativo atto a sostenere la conquista di un'identità personale radicata nella loro storia personale e sociale che consenta loro di pensare alla propria vita come un progetto dotato di un senso non contingente;
- riconnettere lo spazio del gruppo informale allo spazio sociale attivando uno scambio che consenta agli stessi giovani un più accentuato protagonismo e, quindi, una loro partecipazione più attiva e soddisfacente sia alla trasformazione che alla gestione della vita sociale;
- ristrutturare e riqualificare il controllo educativo del territorio da parte degli adulti;
- attivare una comunicazione più efficace tra periferia e centro.

Fare del gruppo informale un luogo educativo

La trasformazione del gruppo informale in un luogo educativo richiede all'animatore di strada tre azioni specifiche, che potrà mettere in atto però solo dopo essere riuscito a far accettare la sua presenza, periodica e non continua, da parte della maggioranza dei membri del gruppo.

Il farsi accettare, superando con tenacia e creatività, il rifiuto, la diffidenza e l'ostilità del gruppo è l'azione più delicata e importante dell'animazione di strada. Infatti, una volta che la presenza dell'animatore è accettata dal gruppo l'animazione di questi diviene una sorta di conseguenza naturale.

La prima azione è relativa al far acquisire al gruppo uno scopo ulteriore rispetto a quello dominante di luogo di consolazione e confronto sugli aspetti problematici del vivere e/o di sperimentazione di modelli comportamentali innovativi o trasgressivi, in luogo di potenziamento dell'identità di genere e di prima sperimentazione di ruoli e valori tipici della società adulta.

In altre parole questo significa che il gruppo deve divenire un luogo in cui i giovani si confrontano rispetto alle “richieste” del mondo adulto veicolate dall'animatore. Non solo il luogo, quindi, in cui essi si separano dagli adulti, ma quello in cui mettono a punto, attraverso un confronto serrato, il loro modo di rapportarsi con lo stesso mondo adulto.

La seconda azione, invece, è quella di incrementare e di rendere autentiche le interazioni tra i membri del gruppo sottraendole al ritualismo ed al mascheramento che caratterizza il loro svolgimento all'interno della maggior parte dei gruppi informali.

Questo avviene perché, nonostante le mitologie dei “ragazzi del muretto”, questo tipo di aggregazione è ben lungi dall’offrire uno spazio di autenticità in quanto l’interagire dei suoi singoli membri dipende fortemente dalla necessità di non ridurre la funzione di protezione e di assicurazione che essa offre. Si tratta di un gruppo in cui la paura della perdita dell’unità del gruppo fa sì che le persone indossino le maschere di sé che sanno essere gradite agli altri.

La terza azione consiste nell’aiutare i giovani ad allargare la temporalità dal presente al passato ed al futuro, in modo che possano aprire la loro coscienza al tempo noetico.

Per fare questo l’animatore deve per prima cosa offrire loro memoria viva attraverso sia il raccontare storie, sia l’aiutarli a scoprire che il luogo in cui essi si incontrano, e da cui si dipartono molti dei sentieri lungo cui si sviluppa il cammino della loro vita, è intessuto di una storia che condiziona, anche se non lo sanno, il loro presente.

Per seconda cosa l’animatore deve risvegliare negli stessi giovani la capacità di sognare, ovvero di vivere il presente come una promessa di futuro. Il miglior modo per aiutare i giovani a fare sogni veri, e a farli fuggire da quelli distruttivi delle allucinazioni e delle fantasticherie, è quello di far toccare loro con mano che i loro sogni possono diventare realtà attraverso l’acquisizione della capacità di essere protagonisti.

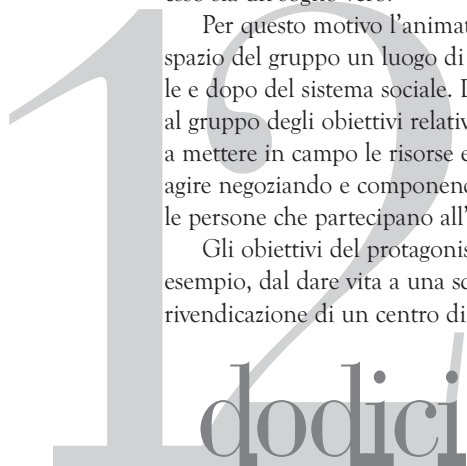
Queste tre azioni sono, di fatto, gli ingredienti essenziali di ogni animazione di gruppo che debbono essere sempre attuate se si vuole evitare che l’animazione di strada diventi la mistificante attività di adulti che non sanno dialogare con i giovani se non facendosi simili ad essi, ovvero mettendosi le “brache corte”.

*Riconnettere
lo spazio
del gruppo informale
allo spazio sociale*

Il protagonismo nella dimensione educativa dell’animazione assolve due importanti funzioni. La prima è quella di aiutare il giovane ad uscire dal grembo protettivo del gruppo informale per affrontare in modo attivo lo spazio sociale che abita. La seconda, come già accennato, è quella di far scoprire che niente è più di aiuto alla vita quotidiana di un sogno, a condizione però che esso sia un sogno vero.

Per questo motivo l’animatore di strada deve operare al fine di rendere lo spazio del gruppo un luogo di protagonismo prima all’interno del mondo vitale e dopo del sistema sociale. Dove il protagonismo consiste nel fare acquisire al gruppo degli obiettivi relativi alla realtà personale e sociale dei suoi membri, a mettere in campo le risorse e le azioni necessarie al loro raggiungimento e ad agire negoziando e componendo verso una direzione comune le differenze tra le persone che partecipano all’azione.

Gli obiettivi del protagonismo possono essere i più disparati e spaziosi, ad esempio, dal dare vita a una squadra di calcio che partecipa ad un torneo, alla rivendicazione di un centro di aggregazione per i giovani del quartiere.



La funzione educativa del protagonismo consiste, infatti, nel far scoprire ai giovani la capacità di trasformare i loro sogni in realtà aiutandoli a vedere sia le risorse di cui sono portatori sia le vie che debbono percorrere per acquisire il potere necessario a rendere i sogni in realtà.

Questo significa aiutare i giovani a progettare, a negoziare con la realtà sociale interna ed esterna al gruppo e, soprattutto a scoprire che il futuro non è la proiezione del presente.

*Ristrutturare
e riqualificare
il controllo educativo
del territorio
da parte degli adulti*

L'animazione di strada non consiste solo nell'azione verso i giovani dei gruppi informali ma anche in un'azione verso le agenzie e le istituzioni educative presenti nella realtà locale in cui si opera.

È necessario operare perché il mondo adulto, nel suo versante della responsabilità educativa riscopra il territorio che abita come un luogo educativo al di là di quello costituito dalle isole, più o meno felici, in cui viene svolta, o dovrebbe essere svolta l'educazione.

Questo significa che l'animatore deve operare per costruire una rete educativa che renda il territorio urbano non uno spazio vuoto ma un luogo civilizzato, ovvero un luogo in cui si manifestano e sono presenti i valori, gli stili di vita, le idee, le opportunità che caratterizzano una determinata cultura sociale.

Questo significa lavorare per coinvolgere le varie agenzie educative in particolare ed il mondo adulto in generale in un progetto integrato, in cui ogni soggetto, pur nell'autonomia e nella libertà propria condivide con gli altri alcune iniziative per rendere il territorio in cui insiste uno spazio socialmente controllato e in cui il mondo adulto è presente in positivo per offrire al mondo giovanile una promessa di vita e di educazione.

*Attivare
una più efficace
comunicazione
periferia-centro*

Una società equilibrata è una società che stabilisce una comunicazione dialogica tra centro e periferia. Infatti in una società vitale si ha sia una comunicazione centro periferia, che tende normalmente a dare stabilità al sistema sociale e culturale, che una comunicazione periferia centro, che ha la funzione di trasformare, di innovare il sistema.

Il primo movimento, che dà stabilità e coesione, consiste nella diffusione del sistema di valori centrale verso la periferia, il secondo, che impedisce al sistema di morire di entropia, manifesta la capacità del sistema di veicolare i valori, gli antagonismi, le situazioni della periferia verso il centro. Un sistema sociale equilibrato, che sa cambiare senza tradire la propria identità, è quello in cui sono in equilibrio le due direzioni della comunicazione centro-periferia.

Infatti, quando manca il movimento periferia-centro il sistema tende alla conservazione mentre quando manca la comunicazione centro-periferia il sistema va incontro a una fase rivoluzionaria, di radicale trasformazione.

Ma nel sistema può verificarsi una terza funzione, quella svolta "dall'arrivo dei barbari". Nella società il confine può essere solcato da elementi culturali

estranei ed esterni alla società, che arrivano o vengono portati all'interno. È la forma di trasformazione più radicale perché trasforma il sistema culturale e sociale introducendo l'elemento "forestiero". La trasformazione radicale di una società si ha sempre solo per "imbarbarimento", non nell'accezione negativa del termine, ma nel senso che elementi esterni vengono portati all'interno del sistema culturale. Questa terza funzione è controllata se entrambe le funzioni precedenti esistono (in tal caso, ci sono i "doganieri", coloro che regolano gli ingressi); se invece il sistema non è equilibrato e le due funzioni centro-periferia e periferia-centro sono indebolite, l'impatto con l'elemento proveniente da fuori avviene in modo incontrollato, non è più sottoposto a nessun tipo di controllo.

Un'azione di animazione di strada, quindi alla periferia di un sistema sociale, implica due azioni complementari: un'azione di comunicazione centro-periferia, cioè di veicolazione di valori e modelli che sono tipici del centro del sistema e, contemporaneamente, un'azione periferia-centro, che aiuti le persone a esprimere i valori e modelli anche alternativi di cui sono portatrici facilitandone la veicolazione verso il centro del sistema.

È una doppia azione: da un lato un'azione di stabilizzazione, dall'altro un'azione di innovazione. I due momenti non sono scindibili e corrispondono fondamentalmente alle due componenti tipiche di ogni lavoro educativo: una componente di contenimento e quindi l'offerta di un sistema di valori che contenga l'espressione delle persone; una componente di espressione che incoraggi la capacità delle persone di sviluppare le tendenze di cui sono portatrici.

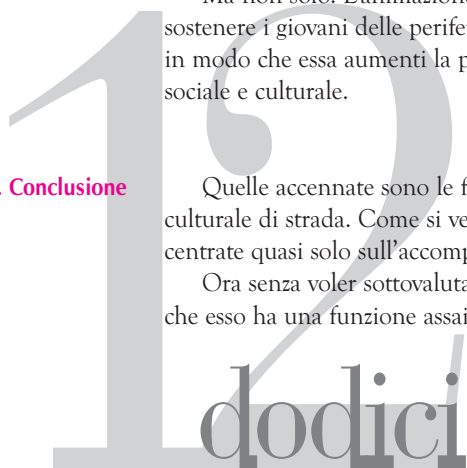
La dinamica centro/periferia corrisponde dunque alla dinamica espressione/contenimento che è alla base di ogni forma educativa. Ogni forma educativa si basa su questo tipo di rapporto: da un lato l'offerta di norme, di codici, di valori che devono dare forma al tuo agire, dall'altro l'aiuto a esprimere ciò che di originale, di innovativo, di nuovo c'è in te. Quando domina il contenimento rispetto all'espressione si ha l'autoritarismo, quando domina la sola espressione sulla capacità di contenere si hanno forme di libertinaggio. L'educazione è un delicato equilibrio tra queste due istanze.

Ma non solo. L'animazione attraverso il protagonismo del gruppo deve sostenere i giovani delle periferie nel riappropriarsi della propria voce facendo in modo che essa aumenti la probabilità di raggiungere il centro del sistema sociale e culturale.

4. Conclusione

Quelle accennate sono le funzioni essenziali di un lavoro di animazione culturale di strada. Come si vede esse sono diverse da quelle di "bassa soglia" centrate quasi solo sull'accompagnamento dei ragazzi e degli adolescenti.

Ora senza voler sottovalutare il lavoro di bassa soglia si deve riconoscere che esso ha una funzione assai parziale perché non è in grado di attivare una



transizione dei giovani verso una realizzazione di sé che, aiutandoli a divenire più centrali nel sistema socioculturale, li metta in grado di realizzare più compiutamente la loro umanità personale e, quindi, renda poco probabile il loro coinvolgimento in percorsi di disagio o peggio di esclusione/devianza.

L'animazione di strada autentica dovrebbe, invece, essere produttrice di un processo che renda i giovani e la periferia, urbanistica e sociale, che abitano protagonisti di un'azione sociale orientata verso il cambiamento sociale evolutivo/innovativo.

Questa è un'utopia, ma come si sa nessun vero ed autentico cambiamento sociale e culturale della città può nascere se nella stessa città, pur in quartieri periferici, non abitano la speranza e l'utopia.

Non per nulla l'etimologia della parola animazione rimanda al significato di dare anima e vita e, quindi, animare la strada vuol dire dare anima alla strada ed alla città.

Una corretta animazione di strada deve perciò essere nello stesso tempo realistica e aperta all'utopia, oltre che fondata su un progetto professionalmente e culturalmente evoluto.

(Elvio Raffaello Martini*)

1. La strada; 2. L'azione.

La possibilità di fare ricerca in strada è ampiamente documentata dalla letteratura sociologica, antropologica, etnologica, psicologica. Altrettanto non si può dire della ricerca nel lavoro di strada. L'esigenza di fare ricerca mentre si fa lavoro di strada o di riconoscere la componente di ricerca presente nel lavoro di strada non sono dati acquisiti.

Esplicitare la valenza euristica e la componente di ricerca necessariamente implicita nel lavoro di strada è riconoscere al lavoro di strada stesso un valore aggiunto – quello della ricerca, appunto – che permette di ampliarne le possibilità di impiego.

Stimolare il desiderio di fare ricerca in chi si trova ad operare in strada e nello stesso tempo, mettere in guardia dal “darsi alla ricerca” quando non si sa cosa fare, rappresenta lo scopo del presente lavoro.

Perché mettere in guardia da un uso improprio della ricerca?

La ricerca è uno strumento che serve ad uno scopo. Spesso però lo scopo che si pongono le ricerche, anche quelle svolte in ambito sociale, è quello di raccogliere dati ed informazioni (per lo più di tipo quantitativo) senza considerare in modo appropriato l'ambito in cui questi vengono raccolti. Gli attori e i territori sui quali si indaga sono “oggetto di studio” e raramente sono considerati soggetti attivi che possono e devono determinare il percorso e le finalità del lavoro di ricerca. Da qui il rischio di scoprire ciò che già si sa, di ridurre la ricerca a strumento utile a confermare ciò che già si conosce.

Pur avendo la ricerca scientifica grande valore di per sé, spesso non è adeguata soprattutto dal punto di vista metodologico a stare “in strada”, non è forse ancora considerata un vero e proprio strumento di lavoro per chi opera, ma piuttosto un vezzo di accademici e politici e il suo percorso è influenzato dalle richieste e dalle attese del committente.

Ma se c'è da stare attenti all'impiego improprio della ricerca, dall'altro lato, ne va incoraggiato il riconoscimento e l'uso da parte di chi opera in strada, sviluppando la curiosità e la capacità di interrogarsi e di fare domande, nutrendo il gusto dell'osservazione e della scoperta.

Assumere un atteggiamento di ricerca significa anche “riconoscere la propria ignoranza” e le competenze altrui, quindi mettersi in una posizione di

* Psicologo di comunità, presidente di ASSCOM Professional.

ascolto, rinunciare alla pretesa di essere in grado di guidare da soli il processo, e mettersi in una prospettiva di collaborazione con altri soggetti e altre risorse del territorio

Ultimamente, quando si parla di ricerca nel lavoro di strada, implicitamente e, più spesso esplicitamente, si introduce in realtà il tema della valutazione e della ricerca valutativa applicata al lavoro di strada. E qui la questione diviene più complessa per una serie di ragioni. La prima di queste riguarda la frequente evanescenza degli obiettivi dei progetti di strada e la scarsa definizione del percorso logico attraverso cui si intende raggiungerli. La scarsa chiarezza dell'obiettivo e l'indeterminatezza del percorso inducono a raccogliere un enorme quantitativo di dati, alla fine di scarsa o nulla utilità. Per ovviare questo inconveniente risulta quindi fondamentale definire in modo preciso il percorso e le esperienze che si intendono studiare.

1. La strada

Così come il concetto e la definizione di strada informa il lavoro che vi si fa, nello stesso modo informa la ricerca. Chiarire cosa si intenda per strada, così come dar conto del differente significato che la strada ha in un contesto metropolitano e in un contesto di paese è fondamentale per la ricerca e per l'azione.

Ma cosa è la strada?

Implicitamente, nel linguaggio degli addetti (operatori e amministratori), la strada ha finito con il significare tutto ciò che non è spazio istituzionale, la strada come opposto di servizio, di scuola, di chiesa. Nel concetto di strada, che ha finito con l'includere anche la piazza e il bar, si incontrano due opposti atteggiamenti di fondo: ci può essere una visione "romantica e idealizzata" (questo ampio spazio di libertà dove la gente vive, lavora, si confronta, costruisce cultura, stili e modelli di comportamento) (Taddeo, 1993) e una visione pessimistica e drammatica, come luogo del sommerso, del pericolo, del rischio e della trasgressione.

Certamente la strada è un luogo di vita, un "laboratorio", un percorso e un cammino oltre che un spazio di incontro e di scontro di culture e sub culture, luogo di socializzazione e di scambio e come tale presenta problemi ed opportunità, rischi e potenzialità. La strada è una metafora della vita.

Favorire e sostenere la ricerca, il cammino, l'esplorazione degli adolescenti in strada o mettere intorno a loro reti protettive, che li preservino dai rischi della strada, sono i due modi complementari di intendere il lavoro di strada che discendono direttamente dalle due visioni e che devono trovare possibili forme di integrazione.

Il modo di rappresentarsi e di descrivere la strada e il lavoro di strada determina dunque il tipo di progetto e anche il tipo di ricerca.

1.1 La strada e la ricerca

Raramente la ricerca è un obiettivo esplicito del lavoro di strada anche se la strada può essere un luogo ideale per la ricerca, come hanno dimostrato le ormai classiche ricerche della scuola di Chicago fin dagli anni venti. Il luogo naturale dove avvengono i fenomeni è anche il luogo dove possono essere compresi. In questo senso la strada è l'opposto del laboratorio. La strada è un luogo per la ricerca e per l'azione ovvero per la ricerca azione.

Considerare la strada come oggetto di ricerca è cosa diversa dal considerarlo come ambito di ricerca. Nel primo caso possiamo parlare di ricerca di strada o nel secondo di ricerca in strada.

Secondo l'approccio socio-ecologico o ecologico transazionale (Dokechi, 1996), la strada può essere vista come un *setting* comportamentale (Francescato, 1988), nel quale ambiente e comportamento risultano uniti in modo inseparabile, o come *setting* naturale o di comunità. In questa prospettiva, quindi, la strada e i soggetti che la popolano formano una sorta di unità ed è questa unità che diviene oggetto della ricerca.

Qualsiasi sia l'aspetto che la ricerca intende investigare la strada è comunque sempre inclusa. Se consideriamo la strada come luogo dell'informale, la ricerca e soprattutto l'impiego degli strumenti formali della ricerca pongono al ricercatore problemi di natura etica (se e in quale misura è legittimo e giusto indagare) e metodologica (quali modelli e strumenti è possibile utilizzare).

1.2 L'animazione e la ricerca

In quale rapporto sta l'animazione di strada con la ricerca? La ricerca serve all'animazione? È possibile fare animazione senza fare ricerca?

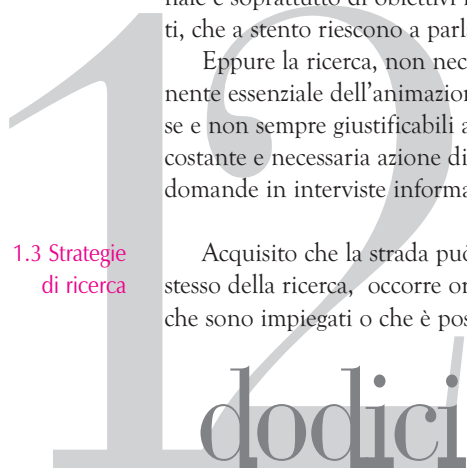
La consapevolezza e l'interesse per la ricerca non sono così diffusi nel lavoro di strada. Coloro che fanno lavoro di strada, non sempre amano compiti di ricerca. Possono viverli come un lavoro in più, che interessa e serve ad altri, ma non a loro, né ai ragazzi con i quali lavorano. Oppure, al contrario, chi lavora in strada può immergersi "nella ricerca", perché questa permette di risolvere l'ansia di non sapere che fare.

D'altra parte, spesso, chi fa ricerca ha pochi contatti con l'animazione di strada e con chi la realizza. La diversità di linguaggio, di formazione professionale e soprattutto di obiettivi nel proprio lavoro tengono questi mondi distanti, che a stento riescono a parlarsi.

Eppure la ricerca, non necessariamente formale e codificata, è una componente essenziale dell'animazione di strada. Mi riferisco non soltanto alle diffuse e non sempre giustificabili azioni di "mappatura" dei gruppi, ma anche alla costante e necessaria azione di osservazione e di ascolto, all'impiego delle domande in interviste informali, all'uso di questionari, ecc..

1.3 Strategie di ricerca

Acquisito che la strada può essere un ambito per fare ricerca o l'oggetto stesso della ricerca, occorre ora entrare nel merito degli approcci e dei modelli che sono impiegati o che è possibile impiegare nella ricerca di strada.



Con il termine strategie riferito alla ricerca si intende l'insieme delle abilità, delle assunzioni e delle pratiche impiegate dal ricercatore per connettere il paradigma di riferimento, il disegno della ricerca, la raccolta e l'interpretazione dei dati empirici (Denzin e altri, 1994).

La ricerca di strada appartiene alla famiglia delle ricerche sul campo condotte "andando nel posto dove si suppone avvenga qualcosa di interessante per osservarlo", che sono patrimonio storico dell'antropologia, poi della sociologia e più recentemente della psicologia sociale e in modo particolare della psicologia di comunità che sottolinea la necessità di portare la ricerca nei "setting naturali" e di orientare alla ricerca gli interventi (Munoz e altri, 1979). Gli psicologi di comunità sottolineano inoltre la maggiore complessità della ricerca condotta nei setting naturali rispetto a quella condotta in laboratorio. Questa presenta ai ricercatori sfide particolari (Munoz, 1979) perché in essa non è possibile controllare tutte le variabili, vi sono implicati aspetti non scientifici, le priorità della comunità influenzano la ricerca.

La ricerca psicologica sul campo si è andata affermando anche per la crescente insoddisfazione della ricerca in laboratorio la cui validità esterna è sempre più frequentemente contestata.

Altre discipline hanno dato un grande contributo alla ricerca sul campo. Fra queste possiamo ricordare ad esempio:

- l'etnografia: si basa essenzialmente sull'osservazione partecipante, prevede la raccolta di materiale empirico relativamente poco strutturato, un numero limitato di casi e la descrizione e l'interpretazione di fenomeni;
- l'etnometodologia: "lo studio microsociologico dei processi minimi tramite i quali la realtà viene costruita e ricostruita nel corso della vita quotidiana" (Gallino, 1993);
- la fenomenologia e la pratica interpretativa; esaminano come gli individui costruiscono e danno significato alle loro azioni nelle situazioni sociali.

1.4 Il paradigma di riferimento

Possiamo definire il paradigma come "l'insieme dei credo, delle certezze e delle conoscenze ritenute consolidate e accettate come vere, delle visioni del mondo e, quindi, dei valori e dei principi etici" che guidano l'azione del soggetto (in questo caso del ricercatore) nella scelta della o delle teorie di riferimento, dell'oggetto della ricerca (il problema), della metodologia e degli strumenti. Una caratteristica del paradigma è la sua collocazione in un ambito "prescientifico", quindi l'impossibilità di provarne o di confutarne la verità scientifica. (Licciardello, 1994; Guba, 1989; Dokechi, 1993).

Dal paradigma che si assume dipende il fatto che un fenomeno (evento, condizione ecc.) venga definito come problema o meno, la sua formulazione, la formulazione dell'ipotesi investigativa e di soluzione. In sostanza, dal paradigma discendono i criteri guida per la ricerca e per l'azione.

Poiché va oltre le possibilità di questo lavoro descrivere i paradigmi su cui si basano gli edifici della ricerca sociale, mi limito ad enunciare i due che si contendono il primato alla ricerca di strada e che chiamerò paradigma positivista e paradigma costruttivista:

- il paradigma positivista o neopositivista (detto anche tradizionale o scientifico) che assume una realtà oggettiva esterna esistente indipendentemente dal soggetto conoscente, di cui è compito della scienza e della ricerca scientifica studiare e comprendere le leggi. La scienza si occupa solo di fatti oggettivi, mentre i valori rientrano nella sfera della soggettività e il ricercatore altro non è che il fedele, perciò “neutrale”, registratore di ciò che si fa nella realtà;
- il paradigma costruttivista che nega l’esistenza di una realtà oggettiva, assume che la realtà è una costruzione sociale e rifiutando il dualismo soggetto-oggetto, afferma che “la scoperta si dà proprio perché esiste una relazione fra osservatore e soggetto osservato” (Cuba, p. 44). I fatti hanno senso solo all’interno di una cornice teorica e valoriale e il ricercatore partecipa alla costruzione sociale della realtà che intende studiare.

Sono evidenti le conseguenze sia per l’impostazione della ricerca che per l’interpretazione dei dati che discendono dall’adozione di una prospettiva o dell’altra.

Se si adotta il paradigma positivista, lo sforzo della ricerca sarà indirizzato a trovare “una verità scientifica”, quindi vera, che, proprio per il fatto che è qualificata come scientifica, dovrebbe imporsi come dato oggettivo, finché qualcuno, con altrettanta rigore scientifico, non porterà alla luce un’altra verità, falsificando così la prima.

Se si assume invece un approccio “costruttivista” (o postpositivista), si è costretti a confrontarsi con le diverse verità” e prendere in carico le interpretazioni che le diverse “comunità” elaborano della stessa realtà e favorire processi di negoziazione.

Se pensiamo che il lavoro di strada è, in fin dei conti, un atto creativo la ricerca che meglio si attaglia alla strada e al lavoro di strada è quella che è compromessa più con la scoperta che con la verifica di ipotesi, che valorizza la creatività e gli *insights*.

Sebbene la ricerca di strada si confronti con tutti i problemi della ricerca sociale e non possa trascurare di rispettare i criteri ritenuti necessari per la scientificità (ad esempio la validità interna, la validità esterna) può produrre conoscenze utili (Dokechi, 1996) anche se non sostenibili per il rigore della “metodologia scientifica” adottata. D’altra parte, come sostengono alcuni, il costante richiamo alla cosiddetta metodologia scientifica nel lavoro sociale, da una parte assume la forma di “metodolatria” (Denzin e altri, 1994), e dall’altra, tende a non riconoscere validità scientifica ai metodi qualitativi di ricerca.

1.5 La metodologia

Indipendentemente dal contenuto, dall'oggetto, dai contesti nei quali si realizza, ogni ricerca si snoda lungo un percorso che prevede le seguenti fasi:

- la decisione di effettuare una ricerca;
- la scelta di un problema e la formulazione di un'ipotesi;
- definizione del disegno della ricerca;
- raccolta dei dati;
- codifica e analisi dei dati;
- interpretazione dei risultati;
- comunicazione dei risultati.

1.6 Lo scopo

La decisione di effettuare una ricerca è strettamente connessa allo scopo e nella generalità dei casi, almeno nelle ricerche su cui possono esser impegnati gli operatori di strada, non è mai solo uno scopo conoscitivo. In genere si fa una ricerca perché si vuole risolvere un problema, cambiare una situazione, sfruttare un'opportunità, organizzare un servizio. Ad ogni buon conto, lo scopo che la ricerca si propone, la sua funzione euristica o valutativa, gli interessi degli attori in gioco (denominati *stakeholders*) e le loro relazioni, oltre che le competenze del ricercatore, orientano la ricerca, ne determinano l'oggetto e di conseguenza influiscono sulla scelta della metodologia e alla fine anche sui risultati.

Non sempre lo scopo della ricerca è esplicito e identico per tutti. Senza un adeguato processo di negoziazione e di definizione degli obiettivi, è possibile che attese diverse e contrastanti coesistano e che interferiscano con il processo di ricerca, influenzandone i risultati.

Lo scopo indica il perché studiare un determinato fatto e l'interesse per la conoscenza di un dato fenomeno viene prima della possibilità o meno di studiarlo.

1.7 L'oggetto della ricerca di strada

Dallo scopo discende l'oggetto. Nella domanda "Cosa si va a ricercare in strada?" sono contenuti due aspetti: l'interesse e la possibilità. L'interesse a conoscere deve essere compatibile con la reale possibilità di conoscere, osservare, studiare, investigare in strada attraverso l'impiego di appropriati "organi di senso artificiali", che sono gli strumenti della ricerca.

La definizione dell'oggetto della ricerca rimanda almeno a due aspetti: da una parte al paradigma e dall'altra ai soggetti decisori e ai processi negoziali che hanno luogo fra loro.

La scelta dell'oggetto della ricerca (come la scelta di effettuarla), è sempre anche una decisione "politica" e non avviene in un ambito decisionale autonomo del ricercatore che, pertanto, è costretto ad interagire e a negoziare con una pluralità di altri attori.

Qualsiasi fatto, evento, problema, ecc. può diventare oggetto di ricerca.

Possiamo assumere la strada come oggetto della ricerca e in questo caso siamo interessati ad osservare, descrivere e spiegare l'insieme dei fenomeni che nella strada si materializzano. Oppure, al lato opposto, possiamo assumere come oggetto di ricerca il comportamento individuale.

Posso assumere gli individui come soggetti di azione e osservare i comportamenti individuali. Oppure posso assumere il gruppo e di questo osservare e descrivere i comportamenti. Gli studi classici della scuola di Chicago avevano ad esempio assunto il comportamento delle gang come oggetto di ricerca.

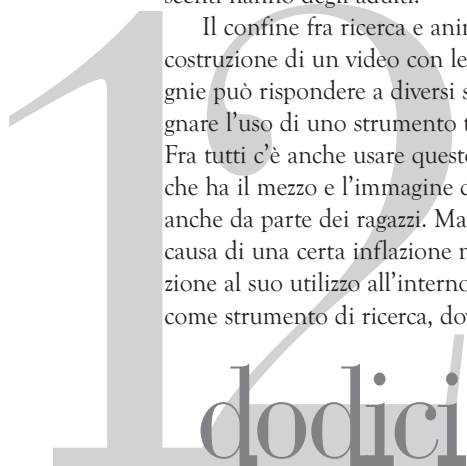
Posso studiare il comportamento degli individui, ad esempio degli adolescenti all'interno dei gruppi di pari in strada, ma posso anche studiare i comportamenti collettivi dei gruppi in strada. È ovvio che osservare i ragazzi in strada è diverso da osservarli a scuola o a casa. È quindi possibile, se serve, osservare e confrontare i comportamenti di uno stesso individuo o di un gruppo in contesti differenti. Oppure possiamo avere interesse a studiare le reazioni degli adulti di fronte alla presenza di gruppi di adolescenti.

Insomma, a fronte di ampie possibilità di scelta per quanto riguarda l'oggetto della ricerca di strada, ciò che vado ad investigare dipende poco da ciò che avviene nella strada, mentre è determinato da interessi, di diversa natura, che rimandano allo scopo della ricerca stessa e, di conseguenza, agli attori in gioco.

Occorre dire che alcune ricerche sono condotte in strada per la semplice ragione che è lì che si trovano i soggetti da intervistare, ma la strada c'entra ben poco. In altre, la strada diventa aspetto costitutivo dell'oggetto della ricerca.

Nel lavoro di strada con gli adolescenti vengono abitualmente condotte ricerche, anche se non formalmente riconosciute come tali, soprattutto per la duplice finalità con la quale vengono realizzate. Si va dalla "mappatura" delle compagnie, che è ormai diventata d'obbligo in molti progetti di strada, all'osservazione delle compagnie, alla realizzazione di interviste, individuali e di gruppo e alla somministrazione di questionari, alla realizzazione di video. Molte di queste ricerche si propongono di conoscere i bisogni e i desideri degli adolescenti, altre focalizzano le percezioni e le rappresentazioni che gli adolescenti hanno degli adulti.

Il confine fra ricerca e animazione è labile. Prendiamo l'esempio della costruzione di un video con le compagnie. Costruire un video con le compagnie può rispondere a diversi scopi: favorire la collaborazione fra i ragazzi, insegnare l'uso di uno strumento tecnico, impegnare i ragazzi in un'attività, ecc. Fra tutti c'è anche usare questo strumento per fare una ricerca. Per il potere che ha il mezzo e l'immagine di "colpire" e per la relativa semplicità di impiego anche da parte dei ragazzi. Ma proprio queste caratteristiche possono essere la causa di una certa inflazione nell'uso di questo strumento e della scarsa attenzione al suo utilizzo all'interno di un progetto di ricerca. Se si utilizza il video come strumento di ricerca, dovrebbe essere chiaro il quadro metodologico nel



quale si inserisce così come dovrebbero essere chiare le ragioni della scelta di questo strumento rispetto ad un altro. “Fare un video” è sempre possibile e in genere incontra l’interesse degli adolescenti. Ciò non significa che sia sempre lo strumento più adeguato.

1.8 Gli strumenti della ricerca di strada

La decisione di fare un questionario o un’intervista, o l’osservazione partecipante o, come va di moda oggi, un video, dipende da una serie di aspetti che da una parte riguardano il modello, dall’altra i dati che si vogliono raccogliere e infine l’accettabilità dello strumento da parte dei soggetti coinvolti. La scelta dello strumento avviene quindi all’interno di un quadro concettuale e metodologico e ha senso definirlo solo quando è stata presa una serie di altre decisioni e sono chiari l’oggetto della ricerca e i dati che occorre raccogliere. Da questo punto di vista questionario, intervista, osservazione ecc. sono “strumenti”, funzionali e subordinati al compito da svolgere. Se non è chiaro il compito è impossibile scegliere lo strumento più appropriato.

Questa riflessione sulla scelta dello o degli strumenti, che possiamo immaginare superflua fra gli addetti ai lavori, non è affatto fuori luogo pensandola in funzione ad una ricerca del lavoro di strada. In questo contesto, infatti, gli strumenti impiegati hanno sempre molteplici finalità fra le quali occorre trovare utili mediazioni.

Rimandando ad un qualsiasi testo di ricerca sociale per una descrizione più puntuale degli strumenti, mi limito ad elencarne alcuni che è possibile impiegare nella conduzione della ricerca in strada:

- le storie di vita;
- lo studio di casi;
- i questionari (nelle diverse forme di complessità e di standardizzazione);
- i test psicologici;
- le interviste individuali e di gruppo;
- i gruppi focus;
- l’osservazione partecipante;
- l’inventario;
- i video.

1.9 Raccontare le scoperte fatte in strada

Un grande impegno è profuso dagli operatori di strada nel descrivere o nel narrare le scoperte fatte durante il lavoro in strada. Anche se il lavoro in strada non fa un grande affidamento sulla scrittura, e non tutti gli operatori di strada amano scrivere, è comunque necessario, ad un certo punto, mettere per iscritto osservazioni e commenti, almeno per tre scopi: tenere una traccia del lavoro, e quindi poter disporre di una memoria scritta, registrare dati utili per la valutazione del progetto al momento opportuno, e comunicare ad altri attori le proprie osservazioni e scoperte.

Naturalmente anche il “rapporto di ricerca” risente del grado di formalizzazione della ricerca. In ogni caso, il rapporto dovrà contenere tutte le informazioni che permettono di fruire a pieno della ricerca e dei dati da essa prodotti. Non solo i dati dovranno essere riportati. Dovranno essere descritti anche la metodologia adottata e il “processo sociale” attraverso i quali la ricerca è stata condotta. Nel caso di ricerche formali tutto questo verrà risolto in modo da rispettare i criteri con i quali si costruiscono i rapporti di ricerca. Ma anche nel caso di progetti di ricerca meno formali e più intrecciati con l’operatività, il problema del *reporting* non può essere relegato in una dimensione marginale e non può avere una funzione residuale. È il rapporto di ricerca che permette la diffusione dei dati e quindi l’utilizzazione della ricerca stessa da parte di soggetti altri rispetto al ricercatore.

Se occorre quindi prestare attenzione alla ricerca, al modello, alla metodologia ecc., non minore attenzione deve essere riservata alla modalità di *reporting*.

Poiché nel percorso di ricerca rappresenta l’azione finale, il rapporto è necessariamente condizionato da ciò che avviene prima. Ma lungi dall’essere la “registrazione e la trascrizione oggettiva di ciò che la ricerca ha messo in evidenza”, in ogni caso è il “racconto” o meglio il “resoconto” fatto da un soggetto – in questo caso il ricercatore. Un racconto che è influenzato, nella forma e nella sostanza, dallo scopo e da variabili soggettive – interessi, motivazioni, attese del ricercatore e del sistema al quale il ricercatore appartiene, oltre che dai “dati rilevati” e dal modello di ricerca adottato.

Soprattutto quando la ricerca si basa sull’osservazione, come avviene in molte ricerche di strada o comunque, più in generale, quando si fa ricerca qualitativa, è alta la probabilità che fattori soggettivi entrino in gioco.

Marianella Scavi sostiene che “vivere e riferire un’esperienza” comporta la capacità di intendere e gestire il dialogo fra culture, capacità dalla stessa nominata come “bisociazione” (Scavi, 1996).

2. L’azione

In tutti i progetti di strada che conosco, non è possibile concepire una ricerca che non sia anche azione. La ricerca azione (più comunemente denominata ricerca intervento) rappresenta un modello particolare di ricerca largamente impiegato nel lavoro di strada e più in generale negli interventi sociali ed è peculiare del lavoro di comunità.

2.1 La ricerca-azione

Anche se spesso viene descritta in questo modo, non c’è una consequenzialità lineare che pone la ricerca prima e l’azione poi. La ricerca stessa è un’azione.

È che nella ricerca azione, l’azione non è subordinata alle esigenze della ricerca. Ricerca e azione hanno pari dignità formano una coppia inseparabile.

dodici

La conoscenza avviene attraverso l'azione.

La ricerca azione partecipata (RAP) rappresenta oggi la modalità di ricerca azione più diffusa. La RAP è definita come “un processo di ricerca sistematica in cui, coloro che vivono una situazione problematica nell'ambiente di vita o di lavoro, collaborano con i ricercatori professionisti e partecipano come soggetti attivi nel decidere l'oggetto della ricerca, nella raccolta e nell'interpretazione dei dati e nella conseguente azione da intraprendere per migliorare la situazione o risolvere il problema”.

I tre termini di cui si compone la definizione, hanno un preciso significato e sottolineano aspetti centrali del modello di ricerca. Mentre il termine ricerca indica lo “sforzo sistematico di produrre conoscenza”, e il termine azione sottolinea il fatto che la ricerca è direttamente finalizzata a contribuire al cambiamento, il termine partecipata indica la democratizzazione del processo di ricerca e pone in evidenza la necessità del coinvolgimento “dei non esperti”, cittadini, membri della comunità, volontari, ecc. nella produzione di conoscenze utili a risolvere i problemi (Deshler, 1995).

In sintesi, i principi e i valori su cui si basa la ricerca azione partecipata, comuni anche all'animazione, sono i seguenti:

- democratizzazione della produzione e dell'uso della conoscenza;
- equità sociale nei benefici prodotti dal sapere;
- approccio ecologico di rispetto per la società e per la natura;
- riconoscimento della capacità riflessiva, di apprendimento e di cambiamento degli esseri umani;
- strategie di cambiamento non coercitivo e non violento.

Gli interessi della comunità (non quelli del ricercatore o dell'accademia) vengono assunti come punto di partenza per la ricerca e le differenze fra comunità e ricercatore vengono negoziate.

2.2 La ricerca-azione come strumento dell'animazione

Immagino l'animazione come una pratica sociale che permette di passare da una strategia di disimpegno e di distrazione rispetto ai problemi, ad una strategia di impegno e di attenzione, quindi come una pratica sociale finalizzata a promuovere e sostenere processi di cambiamento autodeterminati ed auto-sostenuti dai soggetti coinvolti. In questa prospettiva dell'animazione, la presa di coscienza (di bisogni, desideri, problemi, disagi, potenzialità e risorse), la socializzazione delle conoscenze degli strumenti necessari per fare qualcosa e la collaborazione fra i diversi attori sociali che condividono lo stesso problema o bisogno divengono fatti e processi essenziali. Soprattutto la ricerca azione partecipata, che sottolinea gli aspetti politici nel processo di produzione della conoscenza, e “il ruolo dell'esperienza vissuta” diventano uno strumento insostituibile nel lavoro di animazione di strada (Denzin, 1994).

Tutte le decisioni che precedono la ricerca e che servono per costruire il disegno della ricerca o che sono di corollario rappresentano opportunità per

l'animazione, occasioni per riflettere ed assumersi responsabilità, ma anche per esercitare un effettivo potere di orientamento. Allo stesso modo i dati prodotti dalla ricerca divengono "risorse informative" importanti per decidere l'azione da compiere. In sostanza, nell'animazione come nella ricerca azione partecipata, il processo parte da un soggetto/attore, per lo più un soggetto collettivo, che si assume la responsabilità della ricerca e dell'utilizzo dei dati da essa prodotti.

Restituire la responsabilità della ricerca ad uno o più soggetti permette di evitare il racconto impersonale con il quale gli operatori descrivono il percorso e, di conseguenza, permette di identificare i ruoli che nell'azione di ricerca vengono giocati.

Le ricerche che si realizzano nei contesti di strada, all'interno di progetti di animazione, producono conoscenze immediatamente spendibili, anche se non possono sempre avere la pretesa di rispondere a tutti i "criteri di scientificità".

2.3 Il ricercatore

Credo che nessun operatore di strada (animatore, educatore o altro) si definirebbe mai ricercatore, anche se la ricerca è uno dei compiti nei quali è più frequentemente impegnato. Considerare l'animatore o l'educatore di strada in questa veste di "ricercatore" permette di cogliere nuove potenzialità del ruolo. A patto che l'operatore sia dotato degli strumenti adeguati.

È opinione di chi scrive che necessariamente un operatore di strada è anche un ricercatore sociale. Il concetto stesso dell'andare in strada contiene un chiaro elemento di ricerca. L'azione dell'operatore è basata sulla ricerca, empirica, non canonica, di strada appunto. Ma senza di essa, egli è perso, non può orientarsi e non può agire. L'alta variabilità dei contesti nei quali si trova ad agire lo obbliga ad osservare continuamente, anche se l'osservare non rappresenta lo scopo finale del suo ruolo.

Ma la strada è lontana dall'accademia. Spesso gli operatori di strada vengono coinvolti nella realizzazione di ricerche formali ideate e progettate da professori universitari o istituti di ricerca, ma il loro ruolo in questo caso si riduce ad essere facilitatori nella somministrazione degli strumenti di raccolta, come ad esempio i questionari.

La lontananza dalla strada dei "ricercatori ufficiali" rende inevitabile l'impiego di strumenti di ricerca rigidi e difficile individuare linguaggi e strumenti adeguati a raggiungere i soggetti che si vogliono prendere in esame.

Se si vuole fare ricerca seria in strada o di strada occorre, da una parte, recuperare gli operatori di strada alla ricerca, che è qualcosa di più e di diverso dal chiedere loro ad esempio di distribuire e raccogliere i questionari o di facilitare l'individuazione dei ragazzi da intervistare. Dall'altra, è necessario che un maggior numero di ricercatori ufficiali accetti il rischio che comporta il recarsi in strada, azione che renderebbe possibile l'adozione di modelli e di strumenti di ricerca più flessibili e più idonei e, di conseguenza, la ricerca più ricca.



La possibilità per l'operatore di strada di concepirsi e rappresentarsi come ricercatore non dipende solo da lui. Un grande ruolo in questo senso viene esercitato dalle strutture che lo formano e che quindi sono in grado di svilupparne e "certificarne" le abilità.

Immaginare l'operatore di strada come ricercatore comporta prestare attenzione allo sviluppo di competenze, abilità e atteggiamenti che sono necessari per la ricerca in strada: in primo luogo la capacità di osservare e ascoltare.

Restituire alla strada la ricerca e restituire la ricerca alla strada possono essere due obiettivi da perseguire anche nel lavoro di strada.

2.4 Il problema dell'osservatore

Se c'è un contesto dove non è possibile sostenere l'estraneità dell'osservatore dal sistema osservato questo è proprio la strada. Abbiamo già detto che il modo di affrontare la questione dell'osservatore rimanda al paradigma di riferimento.

All'idea che la scienza si occupi solo di fatti oggettivi e che il ricercatore sia un fedele e "neutrale" registratore di ciò che si dà nella realtà (che è l'opzione del paradigma positivista), si contrappone l'idea che la conoscenza sia un processo di costruzione che avviene nell'interazione fra un soggetto e un oggetto e che quindi, il soggetto, poiché coinvolto, non sia affatto neutrale, ma partecipi attivamente alla costruzione della conoscenza (che è la posizione del paradigma costruttivista).

Messe quindi alla porta le pretese di oggettività e di neutralità, si può aprire la strada alla ricerca di una definizione di "osservatore attivo", distinta da quella di "osservatore partecipante", coerente con il mandato di cambiare e conoscere affidato all'operatore di strada.

L'essere il ricercatore parte attiva non è un fatto che interferisce con la ricerca riducendone la "validità scientifica". È una condizione per fare ricerca.

Inoltre, come suggerisce Croce citando Devereux "le conoscenze più sottili ci vengono dall'analisi del nostro contro-tranfert", che significa osservare se stessi mentre si osserva (Croce, 1996).

2.5 Aspetti etici della ricerca di strada

Superato ormai il dibattito sulla neutralità della scienza e di conseguenza sulla neutralità della ricerca, che teneva la scienza e le sue scoperte al riparo dalla "contaminazione" dei valori etici (prospettiva questa del paradigma positivista e neopositivista), oggi l'adozione di paradigmi post positivisti permette di riconoscere le implicazioni etiche di qualsiasi lavoro scientifico. Se non si può avere più la pretesa di una scienza neutrale, e la scienza non è più la "moderna divinità" da onorare con sacrifici, allora diviene obbligatorio porsi una serie di problemi di natura etica e politica che precedono, accompagnano e fanno seguito alla ricerca stessa.

Fare una ricerca in strada per studiare i meccanismi sociali che producono l'esclusione sociale è cosa diversa da una ricerca sulle "capacità di acquisto"

degli adolescenti. Studiare i fattori sociali ed economici che concorrono alla tossicodipendenza è cosa diversa dallo studiare i fattori personali che predispongono alla tossicodipendenza. Insomma, la scelta e la definizione dell'oggetto della ricerca è sempre anche un fatto che deriva da un sistema di valori e che ha implicazioni etiche.

Le scoperte che la ricerca permette di fare possono avere conseguenze per le persone e implicazioni politiche non previste. Poiché il dato della ricerca non si impone in virtù del suo valore oggettivo in modo identico per tutti, i diversi attori interpretano il dato e gli attribuiscono un valore. Questo aspetto, particolarmente evidente nei progetti di valutazione, obbliga a pensare e prevedere, nei limiti del possibile, come leggeranno i dati della ricerca e che uso ne faranno i diversi attori. Un esempio: la semplice azione di mappatura delle compagnie o i video con i ragazzi di strada. Bei lavori, accurati, ben fatti. Ma perché rendere di dominio pubblico, con tanto di mappa del territorio e bandierine, i luoghi scelti dalle compagnie per incontrarsi? Certamente non è intenzione degli operatori di strada incoraggiare azioni di controllo sociale. Ma sull'uso che di questi dati fanno altri soggetti non hanno alcun potere.

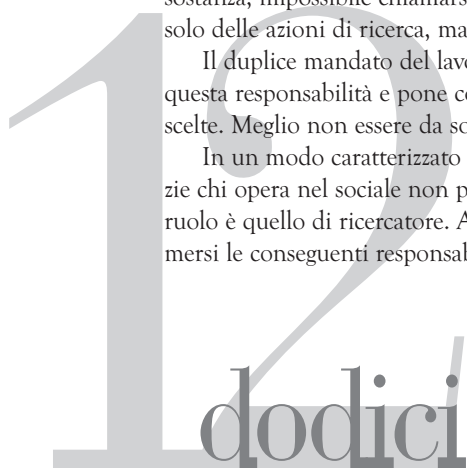
Lo stesso si può dire per i video, potenti strumenti di coinvolgimento e di comunicazione. Ma al di là delle intenzioni degli operatori che li hanno prodotti, magari con il coinvolgimento dei ragazzi, non è raro il caso che qualche adolescente si sia beccato qualche solenne ceffone dopo che i suoi genitori avevano visto il video.

Altri problemi si pongono durante la ricerca. Dire o non dire agli adolescenti che si sta facendo una ricerca? È necessario un contratto con i soggetti oggetto della ricerca? Ma se questi sanno dello scopo della ricerca, per esempio sugli atteggiamenti, che validità ha la ricerca?

Questo problema trova una risposta radicale nei modelli di ricerca azione partecipata, nei quali la partecipazione consapevole dei soggetti/oggetto della ricerca è condizione per la ricerca stessa. Così come trova una risposta, ma di segno opposto, nelle situazioni di "candid camera", nelle quali è necessaria l'ignoranza, da parte del soggetto osservato, dell'esistenza della telecamera. In sostanza, impossibile chiamarsi fuori e non assumersi la responsabilità, non solo delle azioni di ricerca, ma anche degli effetti che la stessa può produrre.

Il duplice mandato del lavoro di strada, conoscere e cambiare, accentua questa responsabilità e pone costantemente di fronte alla necessità di fare delle scelte. Meglio non essere da soli, dunque.

In un modo caratterizzato da profonde differenze, disuguaglianze e ingiustizie chi opera nel sociale non può chiamarsi fuori dalla mischia, anche se il suo ruolo è quello di ricercatore. Anche di questo deve essere consapevole e assumersi le conseguenti responsabilità chi fa ricerca in strada.



La strada nel mito ed il mito della strada

(Mauro Croce*)

1. Il lavoro di strada in Italia; 2. La forza e la debolezza della “variabile umana”; 3. La ferita ed i fantasmi; 4. Liberarsi delle vecchie teorie: si... ma...; 5. La difficile scelta di campo tra posizione romantica e correzionalistica; 6. E i giovani?; 7. La comunità.

La strada, il viaggio, l'avventura non sono temi nuovi per i giovani, per chi lo è stato e per chi continua ad esserlo. È infatti “attraverso il viaggio – mentale o reale che sia, interiore o avventuroso – che ogni generazione costruisce la propria memoria e, a ben guardare la propria leggenda” come affermava Pier Vittorio Tondelli. È attraverso il viaggio e nella strada che si sono rivelate le inquietudini, i miti, le aspirazioni e le tragedie di molti giovani mossi spesso dall'ambiguo desiderio di diventare troppo presto adulti o di non diventarli mai. Miti, aspirazioni, inquietudini e tragedie che le generazioni precedenti hanno “passato” a quelle successive anche attraverso gli strumenti che avevano a disposizione: la musica, i film, la letteratura, la poesia. Quella che appare è una strada attraversata e percorsa da una generazione – come direbbe Chatwin – di vagabondi “innamorati dell'orizzonte”, ma anche una strada che a sua volta attraversa e percorre ogni storia, ogni possibilità presentandosi come il luogo dell'utopia e dell'incontro ma rivelandosi spesso come quello della non possibilità di cambiamento.

Strade percorse o immaginate con la consapevolezza, il desiderio e la speranza che come diceva André Gide “non si scoprono terre nuove senza accettare di perdere di vista, e per molto tempo, ogni terra conosciuta”. Come non pensare però a due romanzi centrali, sul tema della strada e del viaggio, della letteratura americana (quella che certamente più si è alimentata ed ha alimentato questo mito) *Il Giovane Holden* e *On the road* la cui conclusione non è lo scoprire o il costruire un'altro mondo o il cambiare un qualcosa del proprio, ma un “ritorno a casa”. Un ritorno a casa dove le regole della società, buone o malvagie che siano, vincono: quelle stesse regole che erano motivo di oppressione, insofferenza, fuga, ricerca di alternativa. Per non parlare ancora dei personaggi di *Easy Rider* o del protagonista di *Zabriskie Point* di Antonioni il cui viaggio diventa un delirio che non si può concludere se non con la morte. Ma quante sono anche le canzoni che nella strada hanno trovato ispirazione. “Quante strade dovrà fare un uomo prima di diventare un uomo” cantava Bob

* Psicologo - psicoterapeuta e criminologo. Referente alla Salute ASL 14 Omegna (Vb).

Dylan in *Blowing in the wind*, mentre per i Rolling Stones, la strada di *Street Fighting Man*, era la strada della rabbia e della disperazione urbana. “*I can't find my way home*”, diceva Steve Winwood, mentre il più conservatore John Denver chiedeva alle strade di campagna di portarlo a casa (*Take me home, country roads*). Anche in Italia la strada per i giovani – per i ragazzi che amavano i Beatles ed i Rolling Stones – ha rappresentato molto. È stato il luogo dove immaginare l'incontro tra l'utopia ed il sogno dell'oriente, e la realtà e le contraddizioni di classe: “vorrei incontrarti lungo le strade che portano in India, vorrei incontrarti davanti ai cancelli di una fabbrica” cantava Alan Sorrenti. Ed è stato il luogo della frustrazione dell'impossibilità di cambiare la propria vita (l'ultima canzone di Luigi Tenco al Festival di Sanremo, prima di compiere il suo suicidio, iniziava con “la solita strada bianca come sale, il grano che cresce, i campi da arare, guardare ogni giorno se piove o c'è il sole ed un bel giorno dire basta ed andare via”) ma anche il luogo della morte (quando la strada correva lunga e diritta, F. Guccini, *Canzone per un'amica*), il luogo per rappresentare i valori e la poesia di un'umanità marginale (F. De Andrè) o il luogo ove “correre a fari spenti nella notte per vedere quanto è difficile morire” (Mogol-Battisti).

Ora la strada, “strada facendo e strada facendosi”, è diventata probabilmente qualcos'altro nell'immaginario dei giovani: non è più il luogo né dell'incontro né dello scontro e forse ha perso molti dei suoi significati e dei suoi simboli o questi sono più difficili da decifrare. I luoghi del sogno forse sono altri o forse non esiste più la possibilità, la voglia o il desiderio di sognare. Se negli anni '60/'70 era più importante viaggiare che arrivare – aspettando magari nella strada un passaggio in autostop – ora forse l'importante è arrivare alla meta nella maniera più veloce. Se perdersi nella strada o perdere la strada (sia in senso reale che metaforico) poteva rappresentare un'occasione, una possibilità, ora forse perdersi per strada rappresenta un rischio, una minaccia. La strada è diventata per molti il luogo dell'insicurezza (da attraversare velocemente ma non da vivere) e magari i centri commerciali diventano i luoghi (o *non luoghi* per dirla con Augé) o meglio i contenitori dove vengono ri-create le piazze, dove c'è chi si occupa dei bambini, dove c'è chi si occupa della sicurezza e che ci sia pioggia o bel tempo si è protetti all'interno di questi acquari umani. Ma vi sono ancora grandi mete collettive da raggiungere o piuttosto “luoghi sicuri” (caverne reali o simboliche) da raggiungere velocemente? D'altro canto è anche vero che stando comodamente seduti alla scrivania davanti ad un computer si può entrare in connessione con mezzo mondo e si possono anche vivere (o illudersi di vivere) avventure e sfide virtuali senza mettersi troppo in gioco e mettendo tra parentesi identità, status, sogni o incubi.

Ma la strada compare nei sogni dei giovani la notte (tra una discoteca e l'altra: altri centri commerciali – contenitori specializzati per i giovani?) o meglio “certe notti, dove la macchina è calda e ti porta dove decide lei”, come canta Ligabue.

1. Il lavoro di strada in Italia

Ciò che appare nuovo ed assolutamente interessante – almeno per quanto riguarda il crescente interesse che tale fenomeno sta assumendo nel nostro paese – è invece il pensare la strada come luogo di intervento sociale con le dimensioni, la diffusione, l'interesse, la ricchezza di esperienze e le aspettative che tale pratica sembra assumere. Sono tante le motivazioni e le ragioni che – pur nella diversa articolazione dei progetti – giustificano questa nuova e crescente attenzione all'intervento di strada. Molte di queste ragioni sono state oggetto di varie analisi, ed altri saggi di questo volume contribuiscono ad una maggiore divulgazione delle diverse esperienze e dei diversi modelli, e forse anche ad una più matura e critica comprensione e contestualizzazione degli obiettivi, dei metodi e dei risultati.

Ma vi sono probabilmente anche tanti “altri e diversi” bisogni, ragioni, e necessità che hanno spinto e spingono molte persone ad andare – o a ritornare – nella strada dove cercare un *setting* (o un *set*) che possa offrire voce, risposta, o “semplicemente” un incontro con “mondi” e bisogni non altrimenti comprensibili nelle mura dei servizi e nelle talvolta mummificate e mummificanti pratiche sociali. Bisogni “altri e diversi” che tradiscono e rivelano non solo il desiderio di andare o ritornare nella strada per incontrare ed affrontare emergenze nuove e vecchie, inventare modelli di intervento nuovi o per riscoprirne di vecchi, ma forse anche di trovare o quantomeno di cercare un nuovo o un vecchio senso alla propria scelta di lavoro sociale. E forse anche a dare voce o spazio a bisogni difficilmente esprimibili e comprensibili nei razionalizzati e mimetizzati documenti, delibere o rapporti di ricerca. Difficilmente esprimibili e comprensibili perché toccano altre corde: quelle della passione, del mito, della sfida. Parafrasando il coro dell'Adelchi di Manzoni (non ce ne voglia il poeta nazionale) verrebbe quasi da pensare come “Dai servizi muscosi, dalle istituzioni cadenti, dalle scrivanie, dall'arse discussioni stridenti, dai corridoi bagnati di servo sudor, un volgo disperso repente si desta, intende l'orecchio, solleva la testa, percosso da novo crescente amor”. La strada, il fuori, il desiderio finalmente – o nuovamente – si presentano e trovano accoglienza, attenzione, progettualità e voglia di mettersi in gioco da parte di molti operatori. “Ragionare intorno a queste ragioni” può rappresentare un rischio: quello di ridurre alla variabile della dimensione intima e – forse anche romantica – dell'operatore, una progettualità, una originalità ed una sfida che sta offrendo risposte concrete a fenomeni rispetto ai quali “restando solo alla finestra a guardare” si rischia di coglierne solo il rumore ed il disturbo. Ma non “ragionare intorno a queste ragioni” può non aiutare a mettere a fuoco le potenzialità ed i rischi del dato irrinunciabile – che è forza e debolezza allo stesso tempo di ogni intervento sociale – della “variabile umana”.

Racconta Tobie Nathan (1990) come, presso alcune culture dell’Africa, si possa trovare lo stesso elemento sia alla base della malattia che della vocazione del medico. Sia il paziente che il medico (tradizionale) infatti sarebbero stati attaccati da un essere mitico detto *margai*. Presso un’altra popolazione, per diventare medico si deve invece essere stati affetti da una specifico morbo ed in questo caso il medico non è un semplice malato o uno che è guarito, ma la vittima originaria di un male che egli in seguito curerà. Cosa ci possono insegnare queste osservazioni? Una cosa molto importante: ammalato e colui che aiuta e cura convivono nella stessa persona, sono la sua storia, la sua debolezza e la sua forza. Colui che cura ed aiuta non è indenne dalla malattia ma è qualcuno che sa convivere con essa. Quante volte noi invece parliamo, vediamo, curiamo il disagio degli altri non vedendo o non volendo vedere quanto il disagio per noi sia stato e sia una forza, una parte di noi, che ci ha aiutato e ci aiuta a cambiare, a progettare e forse anche ad andare nella strada?

Questo è un nodo importante e sono consapevole dei rischi di una posizione romantico-esistenzialista che potrebbe mettere tutto e tutti sullo stesso piano e non permettere di cogliere quanto il disagio possa anche essere – se privo di possibilità di una progettualità – fonte di blocco, di chiusura, di sofferenza, di esclusione, di astoricità: soprattutto se questa posizione rischia di mettere in secondo piano le contraddizioni e le diverse opportunità a disposizione. Ma se dietro e dentro ad ogni “ferita” o fantasma dell’operatore (“nella sua pancia, nel suo cuore e nella sua storia”) si trovano tutte le ricchezze e le potenzialità di aiuto, di cambiamento, si trova anche un solo, unico ma pericolosissimo rischio: quello del non ri-conoscere e nascondere tale ferita – prima di tutto a se stessi – e quello quindi di coprire tale ferita nella *relazione* con l’altro. Ogni persona, ogni operatore è infatti mosso ed animato da “fantasmi”, dalla ricerca di senso e di costruzione della propria storia ed anche dalle proprie ferite, e dalle proprie passioni.

Ma quali possono essere questi fantasmi? Enriquez (1980), evidenzia otto fantasmi specifici del lavoro del formatore:

- il formatore (colui che offre una buona forma);
- il terapeuta (guarire e restaurare);
- il maieuta;
- l’interpretante;
- il militante (cambiare il mondo);
- il riparatore (dedicarsi, farsi carico);
- il trasgressore (attraverso la liberazione dai tabù e dai divieti);
- il distruttore (lo sforzo di rendere l’altro folle).

Li riprenderò brevemente – assumendomi peraltro il rischio e la responsabilità di interpretare, integrare e modificare liberamente il contributo di Enriquez – in quanto a mio avviso tali fantasmi si possono presentare anche nel lavoro di strada; cercherò inoltre di accennare ad alcuni altri fantasmi o “nodi” (ad es. il sopravvissuto ed il turista del disagio) che “da buon

Ghostbuster” credo di avere ritrovato o possano essere ritrovabili in alcune pratiche di lavoro di strada. L’obiettivo tuttavia non risiede nella ricerca di più fantasmi negli altri – sappiamo come si può finire a cercare fantasmi! – ma nel comprendere, accettare e gestire la presenza in ognuno di noi di “forze” o motivazioni che, se mal gestite, rischiano di ridurre l’utente a mero strumento, ma, anche, se messe a tacere, riducono l’operatore a mero fantasma: quello dell’operatore che si ritiene “casto, sano ed asettico”. Forse il più pericoloso.

3. La ferita ed i fantasmi

Un fantasma che spesso alberga in alcuni operatori è quello del *formatore*. Quanti di noi – infatti – trovandosi di fronte a persone che presentano un comportamento considerato inadeguato o dannoso, non sono tentati di assumersi il compito di sostituire a questa “forma” una forma “buona”, “ideale”, “funzionale”? Tuttavia se l’obiettivo e la motivazione sono certamente nobili, è altrettanto evidente come il rischio possa essere quello di privare gli altri della loro esperienza, del loro vissuto, della loro angoscia, del loro procedere a tastoni per sostituire a tutto ciò una forma fissa, ripetitiva e mortifera: sostituire, incastrare o sovrapporre cioè la nostra forma.

Il “*maieuta*” è l’operatore che invece è mosso dal desiderio di fare emergere nell’altro il buono, le potenzialità inibite e repressate. Egli – a differenza del “formatore” – non tenterà assolutamente di imporre la propria “buona forma”: anzi sarà molto consapevole ed attento a questo rischio. Quale rischio presenta allora un operatore “così bravo” (ma abitato inconsapevolmente da questo fantasma) per un utente o un gruppo? Il rischio più probabile è l’impossibilità per questo utente, per questo gruppo, di essere “cattivi”, non disponibili, con una persona così buona, così disponibile, così valorizzante, rendendo quindi impossibile – o non ammesso nella relazione – la possibilità di far emergere un confronto e quindi di riconoscere e superare le reciproche parti “cattive, disturbanti, disfunzionali”.

Ma l’operatore può anche essere mosso dal fantasma del “*terapeuta*” e dall’idea, dal desiderio, dal bisogno di “far guarire l’altro”. E da cosa? Si tratta di trovare la “malattia”, “il disturbo” il “qualcosa di diverso che lui ha ed io non ho”. Lo studio della devianza ed in un certo senso l’evoluzione – e quindi la crisi e la ricerca di nuovi paradigmi – della criminologia, testimoniano fin dalla loro nascita (Lombroso) questa ricerca spasmodica – quasi ossessiva anche se sempre più raffinata – di un disturbo, di una malattia, di un danno, dietro ai comportamenti devianti e diversi. Ricerca spasmodica ed ossessiva che, nel tentativo di trovare una spiegazione (anche medicalizzata) alla devianza e quindi trovare dei ruoli di “cura” della stessa, non solo ha di fatto impedito la comprensione dei sottili ma potentissimi meccanismi di controllo sociale ma addirittura – come molti studi hanno evidenziato – tali ruoli hanno contribuito a creare o amplificare carriere devianti.

In questo filone si può anche inserire – sebbene con alcune differenze – il fantasma dell'*interpretante*. L'interpretare il comportamento umano – anziché giudicarlo sulla base dei nostri valori – rappresenta certamente uno sforzo e talvolta una necessità apprezzabili. Tuttavia quando questa funzione diventa centrale nella relazione, e lo spiegare (*Erklären*) – che rappresenta l'operazione generalizzante attraverso la quale viene posta in luce la connessione causale tra fatti, vissuti e conseguenze – diventa ciò che priva l'altro (e forse anche noi) della possibilità di aprirsi un accesso alla propria storia, ai propri limiti – trovandosi rappresentata la propria vita in un sistema di causalità –, credo siano comprensibili i rischi. D'altro canto credo vada anche ricordato come la scienza abbia da tempo perso le speranze in una spiegazione causale di tipo lineare, deterministico e riduzionista dei fatti, per cui sempre più spesso si parla di causalità circolare, causalità reticolare, sovradeterminazione, complessità etc.

Un altro fantasma che può albergare nell'operatore è quello del *militante*. È questo il fantasma che induce a credere che sia possibile e necessario agevolare e pilotare le trasformazioni sociali attraverso la presa di coscienza da parte dei soggetti e dei gruppi sociali marginali, devianti o sfavoriti dalle contraddizioni della società. Intendiamoci bene: che le contraddizioni sociali esistano, che vi sia chi le subisce e che sia necessaria una presa di coscienza che favorisca la possibilità delle persone di diventare “costruttori del proprio destino” e che vi siano operatori impegnati per questo fine non solo lo vedo positivo ma anche, in un certo senso, necessario. Il rischio che va segnalato è invece che il fantasma si impadronisca dell'operatore e del gruppo e che questo porti a pensare e ad agire solo sulla base di slogan o parole d'ordine dove “i buoni stanno da una parte ed i cattivi dall'altra” e non vi sia spazio di cittadinanza a pensieri critici, dubbiosi, articolati. La storia – anche quella del lavoro sociale – è ricca di operatori generosi e mossi dalle più nobili intenzioni che però hanno portato altri, e talvolta – ma non sempre – all'interno degli stessi gruppi, verso chi conservava o si sforzava di conservare un pensiero autonomo. Circuiti distruttivi che non di rado hanno portato a creare all'interno dei propri gruppi ciò che si voleva combattere all'esterno e cioè intolleranza, esclusione, stigmatizzazione dei “diversi”.

Il fantasma del *riparatore* si riferisce invece a chi si assume il compito – attraverso il suo sacrificio – di riparare i danni, le ingiustizie, le sofferenze della società. È questo l'operatore che dedica tutto se stesso agli altri senza risparmi di tempo e di fatica. Tutti ri-conosciamo l'importanza di tale funzione, conosciamo molte persone dedicate a questa missione e non possiamo non provare nei loro confronti grande stima ed apprezzamento. È pur vero, come sottolinea Enriquez, che i riparatori rischiano in un certo senso – per il solo fatto di esistere – di essere funzionali alla conservazione delle ingiustizie, ma tale affermazione, se accettata *tout court*, porterebbe al non favorire e riconoscere l'importanza e la necessità ad esempio della solidarietà. Il problema a mio avviso risie-



de nella misura. Molte volte il riparatore infatti – attraverso il suo sacrificio – rischia di sacrificare anche gli altri divorandoli con il suo affetto, proteggendoli troppo, ed impedendo quindi loro di potersi costruire i propri spazi di autonomia. Inoltre la funzione del riparatore potrebbe rispondere ad un bisogno interno che corrisponde a ciò che gli anglosassoni definiscono come la sindrome del “*need to be needed*”: il bisogno che gli altri abbiano bisogno di noi. In questo caso risulta allora evidente come tale operatore rischi di agire inconsapevolmente nel mantenere o nel ricercare situazioni nelle quali sia fondamentale il suo apporto: sentendosi minacciato, svilito o tradito quando l'altro rivela la non necessità – e talvolta la controindicazione – del suo sacrificio.

Molto diverso è invece il fantasma del *trasgressore*: costui infatti, considerando la società come fondamentalmente repressiva ed espressione diretta della classe dominante, si assume la missione di favorire l'emergenza, la spontaneità, la festa. L'operatore trasgressore è quello che provoca le istituzioni e ne mette a nudo gli aspetti costrittivi, non attraverso un'analisi ed un lavoro di crescita ma attraverso il favorire l'emergere della spontaneità, della festa, delle provocazioni, delle pulsioni e facendo riscoprire il piacere del corpo, della spontaneità, dell'espressività, dell'evento e dell'istante liberatorio. Un operatore animato da questo fantasma porterà pertanto il gruppo e le persone ad una concezione della vita come “obbligo” alla trasgressione, al godimento, alle relazioni effimere, ed allo sberleffo, alla confusione piena di gioia, al mito della liberazione dalle repressioni, finendo per dar luogo ad un nuovo sistema di costrizioni. La costrizione ad esprimere liberamente i propri sentimenti ed a non avere tabù sino al paradosso dello sentirsi spontanei, non può però che essere il preludio ad una diversa e più pesante forma di violenza ed in ultima analisi di conformismo e controllo gli uni degli altri: il dimostrare di non sentirsi controllati e “sentirsi liberi”.

L'ultimo caso descritto da Enriquez riguarda il *distruttore*; tale fantasma è piuttosto complesso da comprendere ma si può ritrovare in tutte quelle situazioni dove parallelamente al desiderio di guarire, di restaurare, di aiutare ecc. si annida anche il desiderio inconscio di spezzare l'altro, di distruggere l'altro. Perché questo può avvenire? Sarebbe semplice affermare che in ognuno di noi si annida un distruttore, una parte cioè – che ha nella formazione reattiva il suo principale meccanismo di difesa e che magari può avere una funzione non secondaria nella scelta di una professione o di una funzione di aiuto – che si alimenta della non crescita o addirittura nella distruzione dell'altro. In fondo, se tale ipotesi è vera, il vedere la non crescita nell'altro, da un lato mi consente di mantenere un potere, dall'altro conferma la necessità del mio ruolo e da non ultimo – se anche io dentro di me mi sento spezzato, inadeguato, malmesso – mi rassicura nel vedere che c'è chi sta peggio. Se si pensa ad esempio a tutte le situazioni di *double-bind* (descritte da Bateson ed altri autori e che interessano anche molte relazioni genitori-figli) dove da un lato si chiede agli altri

di esprimersi e di diventare autonomi, dall'altro – quando ci provano – li si svaluta e li si rimprovera di non essere capaci di cavarsela da soli, il meccanismo relazionale credo possa essere comprensibile.

Il rischio che si corre nel ragionare attorno ai fantasmi degli operatori (e quindi in ultima analisi nostri) è quello o di viverli come esemplificazioni estreme e macchiettistiche oppure quello di sentirsi colpevolmente attraversati da buona parte di questi e quindi smascherati nelle nostre intenzioni ed azioni più genuine. In realtà va detto come ognuno di noi sia abitato da uno o più di questi fantasmi i quali forse sono stati anche la base della nostra scelta di lavoro. Il problema non sta tanto nella loro soppressione quanto nel riconoscerli dentro di noi e nel cercare di cogliere le forti possibilità di aiuto e di stimolo che possono avere ma anche di comprendere e riconoscere i rischi che possono presentare.

Per quanto riguarda il lavoro di strada, ai fantasmi evidenziati aggiungerei quello del *sopravvissuto* relativo a chi ha vissuto sulla propria pelle situazioni simili alle quali deve fare fronte e la scelta di tale lavoro è prevalentemente legata al bisogno di dare qualcosa in cambio (la propria esperienza, la propria presenza, il proprio esempio, il proprio sacrificio) ad altri che non hanno avuto la sua fortuna o che hanno scelto o trovato strade diverse dalla sua. Anche in questo caso credo siano evidenti sia le enormi potenzialità di un operatore abitato da tale fantasma, sia i rischi che per alcuni aspetti sono simili a quelli del formatore. Il rischio di privare gli altri della loro storia, del loro percorsi, quello di un paternalismo seduttivo e quello ancora di sentirsi in un certo senso interprete autorizzato e mediatore dei bisogni dei vari attori in gioco.

Ma esistono anche altri che sono mossi dal desiderio di occuparsi di situazioni estreme, di rischio, di fatica, per un bisogno in parte (per alcuni) di sfida a se stessi o di esibizione, o (per altri) di tappa da superare. Tale fantasma, che definirei del *turista del disagio*, si riferisce a chi vive questa esperienza come fase transitoria della propria vita, come fase dove è importante mettersi alla prova, dove è importante quasi attraversare un rito iniziatico (la strada, il disagio) per guadagnarsi – e talvolta esibire – una patente, un accesso ad un altro ruolo. Tale fantasma (o mito in questo caso) può interessare sia le persone che intendono il lavoro di strada come fase transitoria della propria vita – alla quale succederà un'altra professione in un altro settore – sia ancora chi pensa tale fase come propedeutica, preparatoria e banco di prova per un'altra professione sociale. Ma tale mito può anche affascinare ed attrarre chi, già e ancora impegnato in altri settori del lavoro sociale, può pensare tale fase come momento rigenerativo, come luogo simbolico ove ricaricarsi e trovare una dimensione professionale maggiormente rispondente ai propri bisogni o motivazioni di base, ed anche come occasione di dimostrare a se stessi che si ha ancora voglia e si è capaci di mettersi in gioco e, magari ai propri colleghi, che ci sono anche altri modi per intendere il senso della propria professione. Forse questo biso-

gno risponde però allo stesso di Karl Kraus quando affermava di avere sempre trovato scomodo stare fuori per il mondo, ma se, ciò nonostante, era partito tante volte per il mondo era perché aveva trovato troppo comodo stare dove si trovava (Kraus, 1990).

4. Liberarsi delle vecchie teorie: si..., ma...

L'andare nella strada nasce però anche dal bisogno di trovare uno spazio ed una metodologia di intervento alternativi e critici rispetto ai modelli che pretendono di portare a sindrome la sofferenza, la devianza, il "diverso", illudendosi - ed illudendo - di trovare regole generali che consentano di classificare, di separare e di raggruppare in nosografie variabili quali il contesto, la storia, i sogni ed i bisogni di un individuo e di un gruppo. Come diceva infatti Bateson "Le tipologie (...) non rispondono né alle domande con il 'come' né a quelle con il 'perché'. Quindi una tipologia è solo una stazione secondaria. Può essere una stazione necessaria, ma il passo successivo è sempre verso il 'come'" (Bateson, 1987).

Se l'andare nella strada non può essere un semplice ricollocare in altro contesto azioni, modelli e letture di intervento tradizionali, non è detto che inventandone di nuovi - per il solo fatto di "nascere nella strada" - questi debbano per forza essere migliori. Nella strada qualche volta non si combina nulla e qualche volta si possono forse anche produrre dei danni. Se è necessario *teoricamente* mettere in crisi le nostre posizioni, i nostri modelli interpretativi e le nostre fantasie, è anche necessario *praticamente* collocarsi in contesti "altri", "lontani ed insicuri": contesti dove non è possibile "semplicemente" proporre o imporre la nostra presenza ed il nostro intervento, ma è necessario costruire alleanze e progettualità, anche parziali e faticose, *con* chi nella strada vive e non *per* chi nella strada vive. Questa posizione richiede tuttavia di riposizionare il ruolo e la presenza dell'operatore che deve negoziarsi il suo ruolo nella strada, deve farsi accettare, non deve rendersi minaccioso, deve dare simbolicamente qualcosa in cambio all'altro ed anche impararne e rispettarne i riti, i tempi, i simboli.

Dalle molte ricerche condotte con il metodo dell'osservazione partecipante giungono indicazioni, suggerimenti ed anche limiti dei quali non si può non tenere conto nel lavoro di strada. C'è tanta letteratura su questo tema anche se compare poco nei riferimenti relativi al lavoro di strada in Italia. Si pensi ad esempio alla ricerca di Trasher sulle bande giovanili metropolitane ed alla strategia di insegnare i trucchi del mago per ottenere da loro attenzione. Si pensi allo stupendo libro di Anderson sui vagabondi. Studi questi che pur con alcuni limiti ed ingenuità ci evidenziano come la realtà, i bisogni e soprattutto il punto di vista per interpretare se stessi, gli altri ed il proprio mondo da parte dei soggetti sia la base dalla quale partire. Si pensi ancora al libro "Faccia da Turco" scritto da un giornalista tedesco che "travestitosi da turco" ha cercato

di analizzare quale sia la realtà di queste persone in Germania. Oppure ancora alla ricerca di Whyte sulla microdelinquenza urbana nel quartiere italiano di Boston. Ricerche, queste, mosse dalla consapevolezza che il “cercare di afferrare il processo interpretativo rimanendo in disparte, come l’osservatore cosiddetto ‘oggettivo’(...), significa rischiare il peggior tipo di soggettivismo”.

È infatti molto probabile che l’osservatore oggettivo completi il processo di interpretazione con le proprie supposizioni invece di afferrare il processo come si verifica nell’esperienza dell’unità d’azione che lo usa (Blumer, 1962). Si pensi ad esempio a come sono stati interpretati gli hippies in un trattato di sociopsichiatria italiano degli anni ‘70 (Disertori, 1970). I quali, secondo gli autori, presentavano “un abbozzato ritorno alla psicologia degli australopitechi, mentre i promiscui coiti in comunità durante le orge rituali adombrano componenti filogenetiche ancor più remote, equivalenti ai costumi delle scimmie urlatrici”. Il non ascoltare l’altro, il non incontrarsi con l’altro, l’oggettivare l’altro sono rischi perfettamente consapevoli a chi è nella strada: a chi è consapevole dell’assurdità di una posizione di pensiero che ha portato Kraepelin ad affermare come “la non conoscenza della lingua del malato diventi un’eccellente condizione di osservazione”.

Una posizione assurda e pericolosa e lontana per chi nella strada vi lavora e conosce pertanto l’importanza di intervenire “là dove le cose avvengono” nei modi in cui avvengono – apprendendone anche i linguaggi –, piuttosto che “aspettare negli ambulatori o dietro una scrivania” le cose che sono avvenute. Ed anche per chi, pur non lavorando direttamente in strada, ha visto i fallimenti di tanti interventi strutturati e raffinati ma centrati sul portare il corpo e la storia “nel luogo, nello sguardo e nel linguaggio nostro” e quindi lontani dalle possibilità, dai tempi, dai linguaggi e dai simboli di chi vive in situazione di disagio.

Tuttavia credo che non possiamo nascondere la difficoltà e la necessità di trovare modelli efficaci e scientifici di intervento nella strada. E quanto anche non sia semplicemente andando nella strada che si risolvono le cose. Come ricordava L. Wittgenstein, la prospettiva etnologica dovrebbe aiutarci “solo (a spostare) il nostro punto di vista molto al di fuori, per poter vedere le cose più obiettivamente” (Wittgenstein, 1980). Tuttavia, nell’avvicinarci alla dimensione “dell’altro tra noi” e nel comprenderne la visione e costruzione del mondo e delle cose, non possiamo però non cogliere anche i rischi presenti in questo approccio. Quando l’antropologia non ha più avuto posti esotici da studiare, forse perché li aveva contaminati tutti, ha cominciato a cercare l’esotico che è in noi, guarda caso analizzando unità ristrette: gli zingari, i punk, i tossici, i vagabondi, eccetera. Ma Kant ci ha insegnato quanto non possa esistere alcun sapere senza una teoria, per quanto possa essere semplice, poco elaborata e consapevole o meno al soggetto, poiché la teoria, nel dar forma al reale, ci permette di comprenderlo.

Il rischio è evidente e tremendo: costruire una realtà basata sui nostri modelli interpretativi mentre cerchiamo di studiarla. Si pensi al concetto di territorialità così caro ai criminologi – il quartiere X è della banda X, il quartiere Y è di quell'altra. Da molti studi sulle bande delinquenti urbane metropolitane è nata una filmografia straordinaria da *West Side Story* ai *Ragazzi della 52a Strada*, a *Rusty il Selvaggio*, *Quadrophenia*, eccetera. Ma molte volte le descrizioni erano inventate. Non inventate per la malafede o la stupidità degli studiosi ma per il fatto che spesso si costruiva una realtà basata sulle aspettative, i modelli di lettura (gli occhiali), le rappresentazioni già presenti nei ricercatori. In questa prospettiva è certamente illuminante lo studio di Cohen sui Mods ed i Rockers, due bande rivali di teenagers degli anni Sessanta. Da questo studio, basato su osservazione partecipante, analisi degli articoli di giornale, interviste, questionari, emerge come il mito di queste due bande sia stato creato più da chi osservava che non da chi vi partecipava. I Mods ed i Rockers si ritrovarono di colpo dentro una realtà prefabbricata che divise nettamente gli stili delle due parti contendenti, stili che vennero sfruttati commercialmente. Ed anche in questo caso, e per inciso, è possibile ritrovare echi e significati commerciali di questa competizione e di questi ruoli nella musica italiana di quegli anni: “Uno dei mods”, “Vi saluto amici mods” (Richy Shaine), “Che colpa abbiamo noi” (i Rokes) etc.

Ciò che a noi però può interessare dallo studio di Cohen è quanto questa “costruzione sociale” abbia di fatto attirato e indicato ruoli e significati per molte persone che aderirono ai due gruppi, che peraltro in partenza presentavano non pochi punti di aggregazione tra loro: quali ad esempio la comune lotta contro la polizia ed i comuni sentimenti di rabbia e di protesta. Sono tanti gli esempi che si potrebbero portare in questa prospettiva. L'elemento centrale che credo meriti una riflessione che non può non attraversare le pratiche di strada, è relativo alla consapevolezza delle nostre premesse, delle nostre descrizioni, dei nostri bisogni ed il loro riverberarsi e costruirsi nelle interazioni con chi è nella strada.

5. La difficile scelta di campo tra posizione romantica e correzionalistica

Chi ha studiato le culture devianti sa anche che, a un certo punto, chi interagisce con esse deve operare delle scelte: ad esempio quando vede discriminazione, sopraffazione, violenza. Scelte relative al suo rapporto con la cultura, con il mondo, con la strada nella quale cammina ma anche in rapporto alla propria cultura di appartenenza: alla strada dalla quale viene e quella che lo riporterà a casa.

Ma l'approccio ad altre dimensioni dell'esistere comporta due rischi: quello di un atteggiamento correzionale e quello di un atteggiamento romantico. Avvicinarsi al mondo dell'altro per correggerlo perché sta male, ha bisogno, soffre, è certamente una nobile motivazione.

Tuttavia quante sono le esperienze, gli interventi, le speranze che sono fallite quando la premessa correzionale ha impedito l'emergere di un atteggiamento relativista. Si pensi ad esempio alle pionieristiche esperienze americane caratterizzate da un inserimento di ricercatori con i ragazzini devianti metropolitani. Inserimento avvenuto sotto i migliori auspici e premesse: il capire i loro bisogni e progettare interventi a loro indirizzati. Peccato tuttavia che questi ricercatori abbiano usato il punto di vista della società tradizionale e non il punto di vista dei ragazzini e quindi abbiano concluso i loro studi proponendo "cose e progetti" che rispondevano alla loro idea di "bisogno dei ragazzi" (ad es. campi da gioco) ma non a quella dei ragazzi osservati.

Ma c'è un altro rischio, apparentemente contrapposto ma simile: quello del romanticismo. Forse quello legato alla speranza, all'illusione o al timore di ritrovare "negli altri luoghi e negli altri mondi" ciò che intendeva G. Roheim quanto affermava che "lo psicoanalista siede nel suo studio e riceve pazienti che desiderano essere curati. L'antropologo, invece, raggiunge una tribù nel deserto o nella giungla e cerca di capire quella gente, che certamente non desidera essere curata e che potrebbe anzi impartirci una nozione di felicità". L'attesa di trovare "questa felicità" può forse portare ad un rischio opposto e simile che è quello del romanticismo. Opposto perché, mentre il correzionalismo tende a correggere, a cambiare, a controllare, il romanticismo tende a farsi affascinare "dall'altro mondo", tende a coglierne gli elementi buoni, diversi, alternativi al proprio mondo, al proprio contesto, alla propria cultura. Simili perché in entrambe le posizioni si rischia di costruire una realtà sulle proprie certezze o sulle proprie premesse. Mentre il correzionalista vede e vuole cambiare gli elementi di contraddizione, di ingiustizia, di sofferenza e con questo non dà voce, non valorizza, non vede anche le potenzialità di costruzione, di alternativa, di ricchezza, il romantico non vede o cerca di non vedere elementi di sopraffazione, ingiustizia, contraddittorietà nella cultura che osserva.

6. E i giovani?

Lavorare nella strada, lavorare con e per i giovani, rimanda e richiama l'immagine ed il vissuto della nostra adolescenza. Parafrasando E. Fromm, il quale affermava che, se morire è tremendo, l'idea di dovere morire senza avere vissuto è insopportabile, si potrebbe dire che se confrontarsi con l'adolescenza può essere in un certo senso tremendo, ciò è insopportabile se la nostra adolescenza non è stata vissuta, è stata vissuta male, non è terminata. "Per gli adulti che sono stati defraudati della loro adolescenza - notava D. W. Winnicott (1965) - può essere doloroso vedersi circondati da ragazzi e fanciulle in uno stato di florida adolescenza". Per altri, quelli identificati nell'apparato industriale, si tratta semplicemente di operare verso una conquista del "mercato giovanile". Altri vorrebbero "addomesticare" e reprimere; altri ancora, curare. Ma ciò che conta, continua il pediatra psicoanalista inglese, "è che noi dobbiamo accettare



questa sfida come parte della funzione della nostra vita adulta, accettare la sfida e non già pretendere di metterci a curare ciò che è fondamentalmente sano.

La sfida più grande da parte degli adolescenti è rivolta a quella parte di noi che non ha avuto la sua adolescenza. Questa parte di noi ci fa risentire nei confronti di coloro che hanno la possibilità di vivere la loro fase di bonaccia, e ci sospinge a voler trovare una soluzione per loro (Winnicott, 1976). Solitamente infatti chi (adulto) opera in ambito giovanile tende a dare per scontato il fatto che (generalmente e salvo rare eccezioni) i giovani siano da considerare portatori 'cronici' di disagio oppure – sebbene più raramente – a ritenere che questa definizione di disagio sia un'etichetta di comodo attribuita ad essi per non ascoltarli, perché non riusciamo a comprenderli, perché c'è in loro un qualcosa che ci inquieta.

Le ricerche segnalano come si diventi adolescenti prima e si rimanga tali più a lungo, ed il dibattito è incentrato intorno alle migliori strategie per prevenire, affrontare e ridurre i costi individuali e sociali di tale fenomeno. Le iniziative ed i progetti in tale specifico ambito segnalano una ricchezza di ipotesi interpretative e di modelli operativi che si muovono in più direzioni.

Come scrive infatti Pombeni in riferimento allo stanziamento di fondi in favore dei giovani, “[...] la prevenzione del disagio adolescenziale ha costituito l'elemento specifico e unificante di molte iniziative”. Tuttavia “in alcuni casi il rischio è stato quello che le opportunità offerte da questi finanziamenti straordinari avallassero una prospettiva dell'adolescenza centrata sulla crisi e sull'emergenza e favorissero ulteriormente la categorizzazione di gruppi di adolescenti come soggetti a rischio, contraddicendo il dibattito teorico di carattere psico-sociale che [...] assume il presupposto di normalità come base per spiegare l'adolescenza” (Pombeni, 1996). In altri termini si potrebbe anche affermare come la premessa – troppo spesso assunta acriticamente anzi data spesso per scontata – che postula (al di là di quelli che possono essere i diversi paradigmi interpretativi) la sostanziale equivalenza tra giovani e disagio rischi di non portare alla verifica di tale assunto nei giovani stessi, i quali potrebbero rischiare di accettarlo come dato di fatto (assumendone anche gli elementi di comodo specifici di una categoria “speciale”) oppure di rifiutarlo senza peraltro avere gli strumenti, l'opportunità e magari il desiderio di vedere riconosciuto il loro punto di vista.

Il rischio opposto che si corre è però almeno altrettanto inquietante. Non riconoscere alcun segnale (bisogni, aspettative, problemi e desideri) che proviene dal mondo giovanile-adolescenziale rischia di banalizzare la questione adottando, di fatto, logiche 'adultocentrate', e portare a leggere i ragazzi per differenza rispetto a “quello che saranno un domani o che noi siamo stati ieri”. Tutto ciò non solo non permette di comprendere “cosa sono loro oggi e cosa siamo noi oggi nell'incontro con loro”, ma nemmeno consente di favorire una

relazione che consideri il loro punto di vista nel contesto e con gli attori coinvolti nel processo di costruzione di ruoli, identità ed aspettative. Si pone allora il problema di pensare ed attivare interventi che – anziché produrre aspettative risolutorie o quantomeno rassicurazioni per il fatto che si fa comunque qualche cosa – permettano di mettere in discussione l'assunto che associa automaticamente l'adolescenza al disagio.

Ma è possibile tutto ciò, è lecito ed è opportuno? O meglio: a quali bisogni risponde? Nell'andare nella strada forse ci può essere un po' di voglia di recuperare la nostra adolescenza, la nostra storia. Il bisogno ed il desiderio di condividere con altri ancora un po' di adolescenza o semplicemente di prendere una boccata d'aria da un mondo adulto claustrofobico e lontano. Molti terapeuti segnalano come sia centrale il rapporto tra la propria infanzia e la successiva scelta professionale. Ad esempio nel ritenere di avere operato tale scelta professionale per il fatto di essere stati maltrattati o trascurati dalla propria famiglia durante l'infanzia ma di avere successivamente trovato qualcuno che li aveva aiutati. La scelta allora di diventare terapeuta nasce dal desiderio di offrire ai propri clienti lo stesso tipo di aiuto che essi avevano ricevuto. Altri invece che sentono di provenire da famiglie "sane" ritengono di essere debitori di qualcosa a chi non è stato così fortunato. In entrambi i casi possiamo parlare di fantasmi ma anche, come suggeriscono Cecchin, Lane e Ray (1997), di pregiudizi. Pregiudizi che provocano analoghe conseguenze. Nel primo caso una dipendenza verso un amore assoluto del terapeuta, nel secondo una dipendenza dalla sua autorità.

Certamente l'incrocio tra propria storia personale e proprio ricordo dell'adolescenza risulta un elemento centrale nella *relazione* con gli adolescenti: nella costruzione dell'idea che noi abbiamo di loro, nella costruzione dell'idea che essi hanno di se stessi e nel progetto che insieme si può costruire. Ma cosa dire degli operatori di strada che sono a loro volta giovani? Quale idea degli altri giovani possono avere e gli altri giovani quale idea possono avere di costoro? Quale relazione si può creare? Ogni relazione pone delle domande sulla nostra identità e su quella degli altri. Ma ogni relazione immaginaria – basata quindi sull'aspettativa – è votata allo scacco o – per dirla con Lacan – al *leurre*, che significa lusinga, ma anche illusione, inganno.

7. La comunità

Ma le azioni che mettiamo in atto, i progetti che realizziamo non avvengono in un contesto astratto o in un laboratorio, ma in una determinata strada, in una determinata piazza, in un determinato quartiere ed in una determinata comunità locale.

Quale immagine, quale fantasma, quale mito abbiamo della comunità? Ne vediamo solo gli elementi di contraddizione che in un certo senso possono alimentare magari il fantasma del militante e del trasgressore, trovando simboli-

camente i nemici nei commercianti che si ribellano, nei cittadini che restano indifferenti od ostili? I rischi possono essere quelli di avere un atteggiamento collusivamente pericoloso con il target, oppure di mantenersi in una neutralità tecnicistica al di sopra delle parti; ma vi può anche essere quello di una posizione acritica o tattica dei bisogni dell'una o dell'altra parte, assumendosi ad esempio la funzione di controllo sociale o di tecnico al di sopra delle parti e diventando ponte, cuscinetto o traduttore (fratello maggiore) tra i "presunti" o manifesti bisogni degli adulti ("i grandi") ed i "presunti o manifesti" bisogni dei giovani ("i piccoli"), magari procedendo a zig zag tra l'una e l'altra sponda del fiume. Difficile navigare in queste acque, difficile mantenere un ruolo ed una direzione di lavoro che non dipenda da tutti i venti che soffiano ma che nemmeno non consideri le condizioni metereologiche e di tenuta della barca e dell'equipaggio.

D'altro canto è vero quanto affermava Seneca che nessun vento è favorevole se non sa in quale porto vuole andare; il negare tuttavia questi venti, queste contraddizioni, e queste forze concentrandosi solo sulle azioni e sugli obiettivi, lasciando sullo sfondo il contesto nel quale si collocano i significati e i rischi indesiderati che si possono produrre, può portare alla parabola dell'eroe (forse per molti gratificante) che fallisce e fa fallire chi l'ha seguito, ma dal suo fallimento e dalla sua sconfitta nasce il mito della purezza e dell'esempio. La scelta non è tra essere eroi romantici o pragmatisti post-moderni, quanto invece accettare i limiti (una cosa difficile per gli adolescenti, lo sappiamo!) e tradurre i vincoli in risorse. Ma senza scopi non si è in grado di anticipare, e senza senso non si ha direzione.

La comunità non è un banale insieme di parti tra loro "funzionali, in armonia o in conflitto" a seconda degli occhiali con le quali le guardiamo, ma un insieme di sottosistemi che possono modificarsi in relazione ai mutamenti di un singolo sottosistema. Un insieme cioè di forze, di bisogni e di persone che si incontrano, si scontrano, si evitano, si influenzano. Ma i soggetti non fanno parte di un solo sottosistema ed attraversano e sono attraversati da più sottosistemi o se si preferisce fanno parte di reti diverse e talvolta in conflitto tra loro.

Lavorare nella strada non intendendola come parte scollegata da tutto il resto non solo richiede una visione ecologica dell'ambiente, ma anche il pensare a processi di cambiamento complessi - che tengano conto del fatto che la scelta ed il risultato di molte azioni si basa anche su strategie relazionali - fondate sulla valorizzazione delle risorse in modo partecipante ed aggregativo. Tale strategia comporta inevitabilmente due conseguenze o meglio prevede due premesse: lo spostamento di potere e la perdita di sicurezza. Situazione questa che richiede una grossa e rara capacità negativa. Quella capacità cioè di stare nelle incertezze, nei misteri, nei dubbi, senza essere impazienti di pervenire a fatti e ragioni (*"capable of being in uncertainties, Mysteries, doubts, without any irritable reaching after facts and reasons"* (John Keats, 1817)).

Ma tale capacità richiede tuttavia anche una consapevolezza dei miti che si hanno della comunità e del significato che essi possono assumere se non compresi in una strategia. Purtroppo infatti, molte progettualità che fanno riferimento al lavoro di strada risentono delle idee e dei confini mitologici che abbiamo della comunità, correndo il rischio di perdere la necessaria aderenza con la realtà del territorio.

Secondo Branca i miti più comuni nel lavoro di comunità sarebbero inquadrabili in quattro aree: il mito del coinvolgimento, del capire, della valorizzazione e della partecipazione (Branca, 1996).

Il mito del coinvolgimento, basandosi sull'assunto della delega (siamo delegati ad attrarre persone nel nostro progetto perché le persone non sono in grado, non hanno le risorse, l'opportunità, le condizioni per...), può portare ad alcune conseguenze indesiderate. La prima è il perdere le persone per la strada perché queste - attratte in un primo momento dalle competenze, dalle capacità, dal carisma dell'operatore, dalla proposta - perdono potere in quanto in loro decresce progressivamente la possibilità di contribuire a definire la direzione ed il modo di interagire. Quanti sono infatti i progetti che si sono conclusi con assunti che hanno riprodotto e ridefinito "in modo peggiorativo" l'assunto di base della delega: la gente delega non perché non è in grado, o è incapace, perché *non vuole* impegnarsi, *non vuole* assumersi le responsabilità" (Branca *ibidem* pag. 83). Ma il mito del coinvolgimento si basa anche su un altro assunto: quello della desertificazione del territorio che nasce e produce l'idea che "non esiste nulla in questo territorio, non vi sono luoghi di aggregazione, non vi sono possibilità di incontro, ognuno si fa i fatti propri ecc.". Tale assunto legge la comunità ed il territorio come un contenitore vuoto e porta a pensare e realizzare attività ritenute utili per le persone ed i gruppi locali. Il coinvolgimento come processo può certamente essere utile tatticamente in alcune fasi del progetto. Ma se questo non finisce mai e non vengono favorite le condizioni per l'effettiva partecipazione delle persone, si riproduce lo stereotipo - o il mito - che ci debba sempre essere qualcuno deputato a coinvolgere gli altri. In questa situazione l'operatore può trovarsi nella spirale di dovere sempre e meglio coinvolgere gli altri provando anche la tremenda frustrazione che se ciò non è avvenuto è perché non è abbastanza bravo o motivato oppure è impossibile coinvolgere gli altri in quel determinato territorio.

Un secondo mito è quello del capire - interpretare - definire i bisogni degli altri. Mito questo che porta ad inventare ricerche sempre più accurate e quindi a realizzare interventi sulla base dell'interpretazione dei risultati ottenuti. Questo mito può portare da una parte ad una *escalation* delle ricerche che rinforza la delega verso chi deve gestire le cose (politicamente o tecnicamente) nel trovare le soluzioni adeguate. Tale meccanismo, secondo Branca, "sottrae alle persone ed alla comunità una fonte primaria di esistenza o di potere: la possibilità di definirsi". Definirsi sulla base di ciò che vogliono cambiare, man-

tenere, costruire. “Chi è definito da altri si sentirà sempre più passivo ed impotente”. E la passività e l’impotenza sappiamo a cosa possono portare.

Un terzo mito riguarda la valorizzazione. “Fermo restando il fatto che è semplicistica l’idea di valorizzare contemporaneamente” tutti i gruppi presenti in una determinata comunità, va considerato come “la valorizzazione di qualcuno provoca una differenza. Il problema si pone quando la differenza si evolve in disuguaglianza di potere o possibilità relazionale”. Ciò può portare a pensare che – se ad esempio il gruppo target (il gruppo “valorizzato” dall’intervento) sono i giovani – vi sia da parte di altri gruppi o persone l’idea che per i giovani vi sia molta attenzione ed investimento mentre i problemi degli altri non esistono o non sono considerati. In questa situazione, il tentativo di esprimersi da parte di chi “non è valorizzato” potrebbe essere mal espresso (attraverso aggressività, svalutazione, boicottaggio del progetto o indifferenza), o mal interpretato e pertanto stigmatizzato come desiderio di “essere contro, egoisti o non volersi interessare”. Meccanismo questo che porta a circuiti di amplificazione di indifferenza, di conflitto o di emarginazione. Problemi questi che si volevano evitare.

Un ultimo mito dell’approccio di comunità riguarda quello della partecipazione che vede la comunità come soggetto collettivo e competente nel riconoscere e legittimare i propri bisogni e problemi. Come precisa sempre Branca: “spesso infatti tale dato viene assunto come dato di partenza: non come prospettiva. Come premessa e non come percorso da scoprire, attivare, costruire”. Il più delle volte ci si trova infatti a fare i conti con una realtà che presenta una cultura del frammento e della separazione e non si manifesta come soggetto collettivo.

Le strategie e le azioni che vanno adottate per affrontare un intervento di strada che si relazioni con il resto della comunità locale – favorendo la partecipazione anziché l’esclusione dei soggetti – esula dai limiti del mio contributo ed interessa specifici orientamenti teorici e tecnici. Noi però siamo spesso indotti (e forse siamo anche stati indottrinati) a pensare che la tecnica sia un qualcosa di sterile, asettico, definito e poco attraente, e coloro che amano farsi definire come “tecnici” delle “cose umane” non contribuiscono a modificare tale impressione. I greci attribuirono a Prometeo – il cui nome significa colui che vede in anticipo – l’invenzione delle tecniche.

Vedere in anticipo non significa avere tutto sotto controllo, prevedere tutto prima o spiegare tutto dopo e per questo avere maggior potere di altri. Se la tecnica non si coniuga con la passione, il rischio, l’umiltà e la debolezza si rischia di essere o “troppo tecnici” (lontani e puliti) o “troppo ideologici” (dentro e sporchi), ed alla fine al di là delle preferenze di collocazione si rischia di essere veramente poco utili a chi è nella strada. In fondo, come diceva Bateson, è importante imparare ad avere un pò torto se vogliamo non possedere una tecnica inutile o dannosa (“Coloro cui sfugge completamente l’idea che

è possibile aver torto non possono imparare nulla se non la tecnica” (Bateson, 1984).

79

Si tratta di trovare la propria via come il sognatore il quale, come diceva Oscar Wilde, è colui che non sa trovare la propria via se non al lume della luna, ed il suo castigo è quello di vedere l'alba assai prima degli altri. Nella strada forse potremo ritornare ad essere dei tecnici sognatori.

12
dodici

Adolescenti: quale relazione educativa?

(Claudio Bucciarelli*)

1. *La problematica fenomenologica*; 2. *Il recupero di una relazione umana, perciò educativa*; 3. *Una conclusione aperta*.

1. La problematica fenomenologica

È stato detto, giustamente, che nell'età evolutiva l'unico farmaco antidepressivo è un adulto significativo. L'affermazione potrebbe sembrare scontata, ma in un'epoca in cui l'educazione è diventata di massa e culturalmente "meticciata" (urgenza di un'educazione interculturale), è necessario che genitori, insegnanti, operatori, adulti in genere accantonino la radicalità contestativa del '68 e si sforzino di essere testimoni di una vita che abbia "senso", muri cioè a cui gli adolescenti non si attacchino vischiosamente come fa l'edera, ma vedano in essi un autentico punto di riferimento a cui relazionarsi.

La relazione umana è radicata costituzionalmente al nostro esistere: l'inizio della nostra vita è stato un gesto altrui, un gesto di relazione. Siamo immersi biologicamente in una relazione ed occorre staccare il cordone ombelicale per diventare interamente diversi. La nostra identità biologica e psicologica si gioca nel grande complesso della relazione. Si può giustamente affermare che "in principio è la relazione", perché la verità profonda dell'essere umano non è nell'apparire come soggetto astrattamente in sé considerato, ma nel suo essere in correlazione strutturale con altri soggetti. Uno è ciò che viene fuori dal suo sistema di relazioni umane: in questo senso la persona è un soggetto "con" e "per", la cui originaria identità è sì un dato, ma il suo essere con gli altri e per gli altri la trasforma in un processo che appartiene al nucleo stesso dell'esistenza umana.

L'altro, con il quale devo entrare in comunicazione e relazione, si impone da sé, irrompe nella mia esistenza come libertà inafferrabile ed esigente. Egli non ha nemmeno bisogno di formulare esplicitamente la domanda di riconoscimento: la sua presenza è esigenza di reciprocità e appello rivolto verso di me, investimento della mia responsabilità.

Ora, tutta questa problematica investe fortemente la dinamica della relazione umana in genere, ma quando essa si inverte nel rapporto tra adulti e adolescenti, occorre allora che nell'adulto scaturisca impellente la voglia dell'auto-cambiamento, il desiderio cioè di accettare consapevolmente una situazione di "esclusione" in cui i due interlocutori si incontrano per tessere una relazione

* Pedagogista, docente di Metodologia pedagogica alla Pontificia Università San Bonaventura di Roma.

rispettosa dell'alterità e della differenza, evitando così quel pericoloso processo di "inclusionione" che farebbe dell'adolescente un appendice dell'adulto.

Come istaurare, allora, una relazione educativamente feconda tra un adulto e un adolescente? Come relazionarsi con un soggetto la cui crescita significa sentirsi diviso in parti diverse che si muovono a velocità differenti? Come comunicare oggi con adolescenti contrassegnati sì dall'area di dinamismi evolutivi costanti (natura), ma nello stesso tempo condizionati da elementi essenziali tipici della nostra società complessa (cultura)?

La risposta a questi interrogativi non è certo semplice, ma tralasciando ovviamente gli scontati elementi biologici e psicologici che caratterizzano questa fase dell'età evolutiva, a me pare opportuno sottolineare quattro "sensori" culturali che costituiscono oggi una miscela interessante da tener presente se si desidera entrare in relazione con questa età - ingiustamente definita "ingrata" - e favorire così il passaggio dal disagio all'agio adolescenziale, nel contesto di una cultura della strada che va accettata o migliorata o corretta, a seconda delle varie situazioni.

1.1 Primo sensore: il fattore violenza

La sottile pervasività di questo fattore caratterizza il clima a volte ipercompetitivo della nostra società. È facile constatare, infatti, che noi viviamo in un clima di violenza diffusa che attraversa tutto l'arco della esperienza umana: dalla violenza fisica a quella verbale, dalla violenza morale a quella psicologica. Tale violenza, capillarmente diffusa, è spesso enfatizzata a dismisura dai mass media, ma sarebbe ancora governabile se apparisse nella sua connotazione reale e cioè nella sua forza spesso corrosiva e distruttiva. Purtroppo, invece, essa è sovente identificata con l'affermazione di sé, il successo, il prestigio sociale e, addirittura, abbinata alla giustizia. Il vero problema, allora, in termini educativi è quando la violenza viene giustificata e abbinata a valori indiscussi e accettabili da un certo clima sociale: in questa ottica essa, nel "sentire comune", non è più un fattore da combattere ed entra nella mentalità della persona con tutto il suo ambiguo potere degenerativo. Clima questo, che gli adolescenti di oggi, psicologicamente più o meno fragili, respirano a larghi polmoni.

1.2 Secondo sensore: il fattore emozioni forti

Strettamente connesso al clima pervasivo della violenza, negli adolescenti di oggi è significativamente presente il bisogno di sensazioni ed emozioni forti, provocate e rinforzate in buona parte dalla società multimediativa. Di per sé niente di male in tutto questo, perché l'emozione può essere la valvola che accende il cervello; spesso però la galassia delle emozioni si presenta come uno "stato definitivo e permanente", con il solo risultato di autoriprodursi all'infinito in un circolo vizioso: il rituale di massa di un concerto rock può essere emblematico al riguardo! In questo contesto il comportamento adolescenziale odierno sembra trovarsi a suo agio. Infatti per riuscire a "sentire" l'adolescente ha bisogno che lo stimolo sia forte e, sul piano affettivo, che le



emozioni raggiungano livelli molto alti: la musica viene sentita a tutto volume, la discoteca non è apprezzata se non ha luci psichedeliche appropriate, la velocità non dà emozioni se non è elevata, e così via. Le emozioni deboli o sfumate sembrano spesso così insignificanti da non venire nemmeno percepite. Anche nel divertimento, a volte, si arriva a sfiorare la sfida pericolosa, pur di trovare una qualche risposta a questo bisogno – sovente “indotto” – di emozioni forti. Non è fuori luogo, quindi, affermare che tale emotività sembra essere il pratico risultato di una soggettività immersa nella società dell’immagine e dell’apparire. Il dramma di molti adolescenti di oggi non è quello dell’essere o non-essere, ma piuttosto dell’apparire o dello scomparire: sono sovrastati e dominati dall’esperienza sensoriale!

1.3 Terzo sensore: il fattore gruppo dei pari

Come è risaputo, nella dinamica dei comportamenti adolescenziali acquista un grande rilievo il ruolo che esercita la forza e la pressione del gruppo dei coetanei: esso rappresenta un banco di prova di straordinaria importanza. È al gruppo che l’adolescente mostra quanto vale o sa osare ed esibisce fino a che punto possono spingersi la sua abilità e il suo coraggio, ed è dal gruppo che l’adolescente desidera essere riconosciuto ed apprezzato. In questa logica ci si può rendere conto come azioni individuali rischiose non sarebbero mai state compiute se non ci fosse stato alle spalle un gruppo consenziente e incoraggiante cui poterle esibire. Certe forme di esibizioni stravaganti o di teppismo ordinario, raramente si sarebbero realizzate se ciascuno non sentisse alle spalle un “gruppo di appartenenza” che sostiene e dà riconoscimento. Più l’individuo è fragile e insicuro (fattori connaturali all’adolescenza!) e più subirà la dipendenza passiva dal gruppo e l’esaltazione affettiva del gruppo e sarà portato a comportarsi secondo le aspettative dello stesso gruppo.

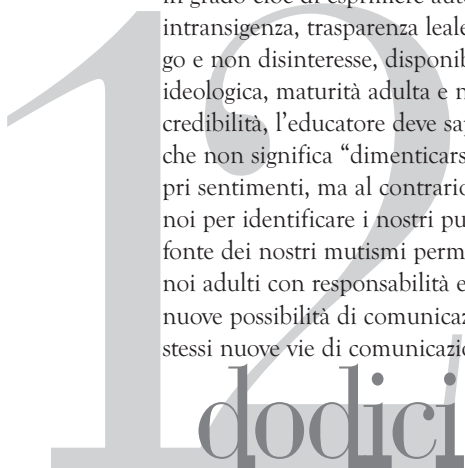
1.4 Quarto sensore: il fattore egocentrismo

È un fatto naturale la presenza di un marcato atteggiamento egocentrico nell’adolescenza, ma oggi tale dinamica è disturbata perché assai più di ieri l’adolescente di oggi si trova nella quotidiana situazione di respirare un’atmosfera a cavallo di un crinale tra “realtà reale” e “realtà virtuale”. Atteggiamento auto-referenziale, questo, che di per sé non è causa di comportamenti devianti, tuttavia però se l’ambiente circostante in cui l’adolescente vive è poco attento alla valenza educativa o dà più importanza all’effimero immaginario, l’egocentrismo si autoespande e facilita comportamenti difficili o addirittura a rischio. Esiste uno scarto significativo in lui tra l’elemento soggettivo e quello oggettivo. Infatti, l’adolescente spesso non percepisce con chiarezza l’effetto delle proprie azioni o il riflesso negativo che i suoi comportamenti possono avere sugli altri. È molto eloquente, a questo proposito, la “sorpresa” dell’adolescente quando, ad un certo punto, si rende conto della più o meno gravità dei gesti che ha compiuto. È come dire che i gesti che compie sono prevalentemente riferiti a lui e, dunque, la risonanza che possono avere sugli altri non viene percepita in modo chiaro e completo.

I quattro “sensori” descritti ci documentano sommariamente come gli adolescenti di oggi sono alimentati culturalmente più con i suoni, le immagini e i colori delle “antenne” che non con la linfa e l'*humus* delle “radici”. Di qui, da parte degli adulti, la difficoltà di relazionarsi con soggetti che si trovano in bilico tra la loro centralità soggettiva e la loro marginalità oggettiva. Esercitare l'intervento educativo senza saper discernere il significato oggettivo di un comportamento da quello soggettivo, può dare una certa “soddisfazione” a chi percepisce il proprio ruolo educativo in maniera formale, di pura trasmissione cioè di cose da apprendere e da fare, ma in riferimento all'adolescenza tale tipo di intervento risulta di scarsa o nulla educatività.

L'atteggiamento severo è spesso una scorciatoia pseudoeducativa che ha come obiettivo un risultato formale astratto, quello cioè di un esercizio educativo fine a se stesso e non centrato sulla persona. Anche la cosiddetta punizione è spesso una convinzione discutibile, più valida per addestrare animali che per educare esseri umani: paradossalmente si può ipotizzare che sovente la punizione serve più per soddisfare un proprio sentimento aggressivo che per restaurare condizioni di maggiore rilievo. Più che la severità o la punizione, caso mai, è utile con gli adolescenti l'atteggiamento della fermezza, perché essa ha un effettivo potere di aiuto ed è capace di reale attenzione alla persona. Comprensione, infatti, non significa rinunciare a comportamenti “fermi”, da parte dell'adulto, su decisioni condivisibili: l'obiettivo della fermezza è quello di contribuire a formare personalità significative e non gregari della vita. Lo stesso adolescente dinanzi ad un comportamento “fermo” da parte dell'educatore non avvertirà violato il suo diritto ad essere persona rispettata ed anche quando il suo comportamento è stato riprovevole, la fermezza non si configurerà come cedimento, ma come atto di rispetto dovuto alla sua libertà.

Con gli adolescenti, l'importante per gli educatori è imparare a maturare una pedagogia “al di fuori da ogni formula precodificata”, capace di miscelare elementi che solo in apparenza possono sembrare contrapposti, per strutturare un dialogo educativo sempre nuovo e diverso nelle varie situazioni della realtà. Gli adolescenti hanno urgente bisogno di relazionarsi con un adulto credibile, in grado cioè di esprimere autorevolezza e non autoritarismo, saggezza e non intransigenza, trasparenza leale e non ambiguità, capacità di ascolto e di dialogo e non disinteresse, disponibilità a rimettersi in discussione e non caparbieta ideologica, maturità adulta e non giovanilismo permissivo. Per raggiungere tale credibilità, l'educatore deve saper aprire dentro di sé zone di vulnerabilità, il che non significa “dimenticarsi” o “fare il vuoto” delle proprie idee e dei propri sentimenti, ma al contrario essere molto attenti a ciò che succede dentro di noi per identificare i nostri punti deboli, vulnerabili, i nostri spazi protetti, fonte dei nostri mutismi permalosi o dei nostri immotivati irrigidimenti. Per noi adulti con responsabilità educative, è fondamentale capire che, per aprire nuove possibilità di comunicazione con gli adolescenti, occorre scavare in noi stessi nuove vie di comunicazione.



Sembra un paradosso, ma dobbiamo avere il coraggio di confessarlo: ciò che ci rende atti alla comunicazione è allargare in noi la zona di vulnerabilità. Spesso, infatti, tra il “messaggio” che l’educatore deve proporre e il “metamesaggio” che è costituito, tra l’altro, dalla sua capacità comunicativa, non vi è congruenza e non scatta così l’interazione educativa. Allora, molto più del “possesso di sé” è la permeabilità a se stesso il solo modo che ha l’adulto per aprire nuovi spazi, nuove potenzialità di comunicazione con gli altri. Si tratta, in definitiva, di accettare una legge fondamentale della maturità umana: morire per vivere. Per comunicare efficacemente ed entrare così in una produttiva relazione umana ed educativa con gli adolescenti, all’adulto occorre saper “morire” a certi atteggiamenti per rivivere e far rivivere: essere cioè un “vivente” e non un “vissuto”. A questo proposito, vi sono tre ambiti di relazione educativa, nei quali la comunicazione tra adulti ed adolescenti spesso si arena, incontra blocchi psicologici, allargando così il fosso dell’incomunicabilità. Tali ambiti possono essere schematicamente descritti con le seguenti opzioni.

2.1. Prima opzione

Con gli adolescenti un certo tipo di “relazione d’esemplarità” non è sostenibile, perché fa dell’educatore un “personaggio” e non una persona. Per comunicare sul piano educativo deve morire il personaggio.

Infatti nel rapporto d’esemplarità spesso gli educatori recitano una parte, sono un personaggio che dà più importanza al proprio ruolo che alla propria identità. Il personaggio non è l’individuo che siamo, ma quello che vogliamo far credere di essere, più ancora quello che gli altri vogliono farci essere: assumiamo un volto destinato agli altri, diventiamo una costruzione per l’uso esterno. Ci sentiamo in dovere di mostrare agli adolescenti chi è un uomo o una donna, un padre o una madre, un giovane o un adulto, un credente o un non-credente, cos’è la vita o cos’è la morte, ciò che è bene e ciò che è male..., ma nell’elenco di tutte queste cose il nostro comportamento appare non coinvolto, non partecipe; evitiamo cioè che gli altri riconoscano i limiti inerenti alla nostra umanità oppure creiamo negli adolescenti un senso di colpa se si accorgono di non poter concorrere con noi nel raggiungere la nostra esemplarità, la nostra perfezione.

Considerate sotto questa luce, le morali già codificate, le leggi che regolano le società e i gruppi, le usanze mai rivisitate, le religioni tradizionali, forniscono tutte quante dei personaggi stereotipi. L’adulto sempre pronto a prescrivere la norma e a proscrivere ogni esperienza nuova, il personaggio collegato al ruolo del genitore, dell’insegnante, del medico, del superiore, del prete, dell’uomo politico ecc..., si presentano come altrettanti mezzi con cui gli adulti possono evitare l’impatto con la propria condizione umana. Si tratta di personaggi la cui identità di persone si è identificata con il loro ruolo sociale; personaggi che non hanno interiorizzato un’importante istanza educativa: la grande riconciliazione dell’adolescenza con l’adulto-educatore si opera con il finito

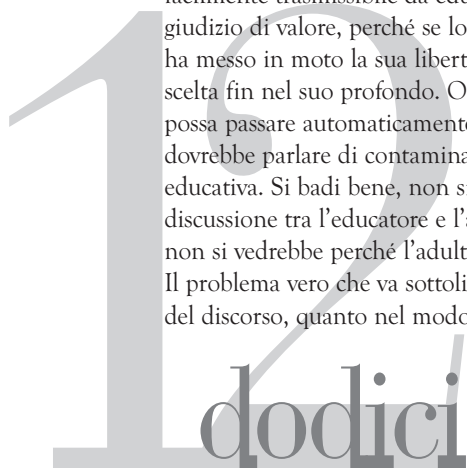
della condizione umana. La relazione educativa, perciò, deve cambiare radicalmente di segno: l'azione pedagogica d'esemplarità che fino allora si riteneva il mezzo più idoneo per confrontare il fanciullo all'adulto compiuto, deve ora sparire perché l'adolescente entra in relazione più facilmente con l'adulto incompiuto. Ha bisogno cioè di relazionarsi con persone autentiche, con il bagaglio confessato dei propri limiti e dei propri pregi, e non con personaggi che curano soltanto o soprattutto la loro facciata sociale.

L'esperienza purtroppo insegna, però, che spesso gli adulti si comportano in una data maniera "a causa dei giovani" e non per convinzione personale; agisce nel subconscio di molti di loro una specie di imperativo morale di dare il "buon esempio", di voler edificare con la propria condotta esterna e con i propri discorsi le coscienze altrui. Paradossalmente, questa condotta e questi discorsi nella misura in cui sono artificialmente investiti di questa intenzione "edificatoria", risultano infecondi, controproducenti o comunque non liberanti né della propria né dell'altrui coscienza. Di qui la netta distinzione tra il dare testimonianza (in cui comportamenti e atteggiamenti si integrano) e il dare buon esempio (in cui l'accento è posto soltanto sul comportamento esterno). L'azione frenante operata dal "personaggio" impedisce innanzitutto la comunicazione dell'adulto con se stesso, con le sue ansie, con la possibile problematicità della vita, divenendo così la causa principale di una balorda ed inautentica relazione educativa. La sola via per comunicare con l'adolescente, accogliere le sue "domande" per quello che sono, è distruggere innanzitutto in noi il personaggio se ancora esiste e resiste.

2.2. Seconda opzione

Con gli adolescenti un certo tipo di "relazione d'aiuto" non è sostenibile, perché fa dell'educatore un "salvatore" e non uno che a sua volta ha bisogno di essere... salvato. Per comunicare sul piano educativo deve morire il salvatore.

In questa dinamica la relazione d'aiuto nasce dal legittimo desiderio di aiutare l'adolescente a crescere. Tale desiderio, però, può nascondere spesso una sua perniciosa insidia, quella cioè di un educatore che vuole trasmettere il suo giudizio di valore agli adolescenti. Tale quadro di valori, tuttavia, si rivela non facilmente trasmissibile da educatore ad educando. Quando l'adulto fa suo un giudizio di valore, perché se lo è conquistato e interiorizzato, è segno che egli ha messo in moto la sua libertà individuale, che è stato sollecitato in questa scelta fin nel suo profondo. Ora, un simile giudizio non è un oggetto che possa passare automaticamente da una coscienza ad un'altra, perché allora si dovrebbe parlare di contaminazione affettiva, di plagio e non di relazione educativa. Si badi bene, non si tratta tanto di voler negare la validità di una discussione tra l'educatore e l'adolescente, tutto ciò è perfettamente valido e non si vedrebbe perché l'adulto non debba avere le sue opinioni ed esprimerle. Il problema vero che va sottolineato, invece, si trova non tanto nel contenuto del discorso, quanto nel modo con cui è impostato. La relazione educativa, che



in questo caso assume l'educatore, lascia intravedere che le "convinzioni" di una persona possono trasmettersi meccanicamente ad un'altra; che, per esempio, la mia adesione ad un valore può diventare quella di un altro. Vedendosi così "invaso", l'altro si difende e resiste portando argomenti più o meno validi. È evidente, infatti, che un valore puramente ereditario o importato dal di fuori non ha normalmente alcuna forza creatrice nella coscienza dell'individuo.

La "morte" a cui l'educatore deve sottostare consiste proprio in questo rassegnarsi a disporre delle sue convinzioni – fossero anche le più intime e preziose – solo per se stesso e non per gli altri. D'altra parte, se un giudizio di valore non è meccanicamente trasmissibile rimane, però, all'educatore un compito capitale: quello di mettere l'adolescente nelle condizioni di poter lui stesso acquisire ed interiorizzare un quadro di valori. E' questa l'indicazione di un atteggiamento educativo semplice e fecondo, ma spesso trascurato o dimenticato. All'adolescente, al massimo, posso trasmettere gli elementi di cui mi sono servito per formarmi una convinzione, il "punto da cui sono partito" e dal quale forse anche il mio interlocutore può partire per formarsi una certa convinzione o far suo un determinato giudizio morale. La mia adesione ad un messaggio o ad un valore è comunicabile, non può diventare *tout court* la sua. Posso invece comunicargli quali sono stati gli elementi o le circostanze che mi hanno fatto decidere a fare determinate scelte. Un simile modo di procedere libera la capacità critica e morale dell'adolescente, appunto perché egli non viene più a trovarsi prigioniero dentro ad una affermazione autoritaria e non giustificata di valori proposti. Si tratta da parte dell'adulto di accettare la propria "impotenza" e riconoscere che l'adolescente ha diritto alla sua esclusione, ad essere un "altro" cioè, non assorbibile in una inclusione che tenterebbe di farlo rientrare in ciò che gli altri pensano di lui e vogliono da lui.

Inoltre, se l'educatore o l'adulto in genere, resiste all'idea che i giudizi di valore non sono ereditari o trasmissibili, se ci tiene tanto ad influenzare le coscienze altrui, è segno probabile che permane in lui la nostalgia di uno stato fusionale dove non distingue e non si distingue dall'altro: è la nostalgia della situazione prenatale, nostalgia della fusione originaria che si prolunga appunto nella volontà di rendere l'altro simile a sé, tentazione questa che solitamente è più forte nei genitori che negli educatori. Come si può capire, tutto ciò avviene come se il nostro desiderio di aiutare l'adolescente, per potersi compiere, dovesse passare attraverso una nostra spogliazione. Infatti, quale che sia il nostro amore per gli adolescenti, non potremo mai "potere" al loro posto, né in loro. Accettare questa impotenza significa trovare il modo vero per aiutare là dove la libertà di ognuno ha diritto al suo spazio e al suo posto. In definitiva, deve morire in noi la smania di sentirci salvatori, comunque.

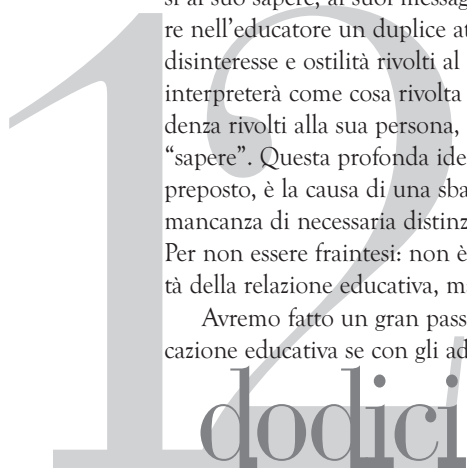
Con gli adolescenti un certo tipo di “relazione d’insegnamento” non è sostenibile, perché fa dell’educatore un “maestro” compiuto e non uno che a sua volta ha bisogno ancora di imparare. Per comunicare sul piano educativo deve morire il maestro.

Nella relazione d’insegnamento conviene distinguere le conoscenze cumulative, quelle tipiche dell’informazione oggettiva, dalle conoscenze non cumulative, legate all’esperienza soggettiva e alle decisioni esistenziali. Queste ultime si collegano a quanto detto sulla trasmissione dei valori. Se l’obiettivo dell’insegnamento è quello di far interiorizzare il sapere, il “come” insegnare è allora fondamentale ai fini del “cosa” insegnare e del “chi” apprende. Nella relazione educativa, infatti, assume una rilevanza significativa quel criterio didattico che vuole l’istruzione tesa in primo luogo ad insegnare ad apprendere, a subordinare sempre l’insegnamento all’apprendimento, a sviluppare cioè negli allievi strutture e strategie atte a porli in grado di assolvere una continua ed irrinunciabile azione autoformativa che permanga in loro per tutto l’arco della vita.

La primaria funzione dell’insegnamento, perciò, non è tanto quella di avere la mania di “rincorrere” le rapide novità dovute al sistema sociale e produttivo, ma quella di insegnare ad apprendere, a pensare, a interpretare i problemi, di educare in definitiva alla creativa assimilazione di un “metodo” per avere gli strumenti di discernimento e di interpretazione della realtà. Maggiore è la capacità di apprendere e più si accorcia il tempo per imparare cose professionali e più si è in grado di riciclarsi in settori diversi. Oltretutto, avere una capacità professionale polivalente non solo significa maggiore competenza in termini di processo e di cambiamento, ma anche in termini di produttività: più un uomo è messo nella condizione di essere creativo (alla ripetitività ci pensa già la macchina!) e più è produttivo e socialmente utile.

Per favorire queste abilità negli adolescenti è necessario, allora, che nell’educatore-insegnante avvenga una specie di rivoluzione copernicana: il cosiddetto maestro che si sente un “arrivato”, perché conscio in maniera sovradimensionata del proprio ruolo e della propria missione, può rischiare di identificarsi al suo sapere, ai suoi messaggi. Tale processo di identificazione può provocare nell’educatore un duplice atteggiamento rischioso in termini educativi: ogni disinteresse e ostilità rivolti al “sapere” da parte degli adolescenti, l’educatore li interpreterà come cosa rivolta a lui stesso; e, al contrario, ogni reticenza e diffidenza rivolti alla sua persona, li considererà immediatamente come rivolti al “sapere”. Questa profonda identificazione tra l’insegnante e il sapere a cui è preposto, è la causa di una sbagliata relazione educativa, perché evidenzia una mancanza di necessaria distinzione tra l’educatore e il suo sapere-convinzione. Per non essere fraintesi: non è il “sapere” dell’educatore che distrugge la qualità della relazione educativa, ma il modo con cui egli vi si riferisce.

Avremo fatto un gran passo avanti sulla via dell’accoglienza e della comunicazione educativa se con gli adolescenti riusciamo a “non sentirci maestri-arri-



vati”, a non far pesare cioè il nostro ruolo di intoccabili insegnanti. Gli adolescenti esigono da noi competenza e professionalità, ma tali qualità devono emergere da esseri umani... umanizzati, pronti e disposti innanzitutto ad ascoltare, a dialogare, ad imparare, a chiedere un parere, a chiedere scusa, a parlare con tolleranza, a intessere rapporti franchi e leali, senza nessuna paura di perdere in dignità e in autorità. Anzi, tale atteggiamento farà dell'educatore una persona autorevole perché non autoritaria; dimostrerà l'efficacia di un'autorità liberatrice nata dal consenso, perché lontana da ogni tentazione asservitrice. Anche in questo caso, deve morire in noi la tentazione di sentirci maestri, impermeabili a noi stessi.

3. Una conclusione aperta

In conclusione chiediamoci: cosa cercano da noi gli adolescenti, consciamente o inconsciamente? Essi cercano di essere attestati, confermati, identificati. Per cui il morire alla tentazione di cedere al “personaggio”, al “salvatore”, al “maestro”, significa ridefinire in modo efficace la nostra comunicazione con loro ed accettare nel nostro vissuto, come condizione essenziale, la legge fondamentale dell'esistenza: morire per vivere. Si tratta, in definitiva, di rieducarsi, che è poi il solo modo possibile di essere veramente educatori nel contesto dell'arduo “branco” degli adolescenti di oggi. Operatori o animatori del gruppo-adolescente, cioè, che hanno la capacità di accogliere senza pregiudizi, di incoraggiare senza illudere, di attendere sollecitando con discrezione, di esplicitare rendendo ragione, di prendere e far prendere decisioni, di coinvolgersi senza soffocare l'iniziativa altrui, di collaborare e far collaborare, di evitare la fretta del consenso, di comunicare senza manipolare.

3.1. Verso una pedagogia creativa

Non è certamente facile operare questa profonda conversione di atteggiamenti se non si è disposti – come si è già sottolineato – ad abbattere dentro di noi certi spazi protetti ed aprire così nuove vie di comunicazione. L'educatore autentico non è colui che si presenta con il suo io-corazzato, ma con il suo io-forte perché capace di rimettersi in discussione, di conoscere e di comunicare con se stesso. Infatti, è sempre difficile per ciascuno di noi – consolidati dalla e nella nostra esperienza – lasciare ciò che è noto per andare alla scoperta dell'ignoto, ma il cammino educativo con gli adolescenti lo esige. Si impone, perciò, da parte dell'educatore di progettare e di favorire il passaggio da una pedagogia dell'assimilazione ad una pedagogia della creatività. Intendiamoci, non si tratta di deprezzare il concetto di assimilazione, che riveste sempre una determinata funzione ed importanza, quanto piuttosto di creare le condizioni affinché la relazione educativa sia correlata dalla fluidità ideativa ed associativa, dalla originalità, dalla capacità di elaborazione e rielaborazione, dalla flessibilità di adattamento, da tutte quelle caratteristiche cioè che gli psicologi dell'educazione non attribuiscono al “pensiero convergente” ma al cosiddetto pensiero divergente.

3.2. Verso un "lavorare insieme"

Nella dinamica della pedagogia della creatività, il "dato" non si presenta come prefabbricato o imposto, ma è oggetto di ricerca da parte degli adolescenti assieme all'educatore, per meglio definire o ridefinire gli obiettivi di un progetto o di un programma. La libertà di ciascuno è orientata come in un cantiere e ci si trova dinanzi ad un'opera da elaborare insieme, e, anche se si utilizzano materiali preesistenti, la scelta non è decisa aprioristicamente nel piano di costruzione. La ricerca si impara ricercando e non "ripetendo" in fotocopia. La conoscenza si acquisisce anche con l'esperienza e con l'esperienza si verifica e si alimenta la conoscenza. In un processo pedagogico dell'assimilazione gli adolescenti hanno solo da capire un "significato" già precodificato; in un processo pedagogico della creatività, adolescenti ed educatore, insieme, inventano l'orientamento e le strategie per individualizzare gli obiettivi prefigurati o i significati attesi. E tale riscoperta gli educatori non possono farla al posto degli adolescenti, ma possono e debbono farla con loro.

89

3.3. Verso una confessata incompiutezza

Come educatori noi adulti non disponiamo della scelta di "morire o non-morire" al nostro personaggio, ma solo del modo con cui morire per rinascere ad un nuovo modo di essere e di comunicare. La nostra parola non è mai l'ultima: non c'è, infatti, in educazione un'ultima parola, ma soltanto una penultima parola, che noi troppo spesso prendiamo per l'ultima. Il cambiamento è radicale ed è di qualità. Infatti, se l'educatore della fanciullezza ha per definizione il compito di introdurre il fanciullo nella compiutezza dell'adulto, l'educatore degli adolescenti mira ad introdurli nella confessata incompiutezza dell'adulto, per rendere più autentica la comunicazione e la relazione educativa.



Le funzioni educative degli operatori di strada

(Luigi Regoliosi*)

1. Il lavoro di strada in Europa e in Italia: quale valenza educativa; 2. L'educazione: elementi costitutivi e contributo del lavoro di strada; 3. Conclusioni: limiti e peculiarità dell'educazione di strada.

Questo contributo si propone di indagare sulle valenze propriamente educative del lavoro di strada, analizzandole a partire dagli orientamenti teorici e dalle prassi operative riscontrate in esperienze italiane ed europee.

I materiali di documentazione a cui faremo riferimento sono tratti da due fonti: una ricerca-intervento svolta dalla Società Sintema, su incarico della Regione Lombardia, finalizzata a codificare le attività di strada e a valutarne le potenzialità educativo-preventive (Sintema, 1998); la conoscenza indiretta di alcuni progetti di strada, conseguita attraverso l'esercizio del ruolo di formatore, consulente o supervisore.

1. Il lavoro di strada in Europa e in Italia: quale valenza educativa

Nel nostro percorso di indagine e di consulenza siamo entrati in contatto con 38 esperienze di lavoro di strada (LDS), di cui 25 italiane e 13 europee. Dai dati raccolti abbiamo riscontrato profonde diversità tra i progetti maturati nei paesi latini e quelli sviluppatasi nell'area centro-settentrionale dell'Europa.

1.1. Quadro generale

In Francia e in Spagna la cultura operativa e i modelli di riferimento sono molto affini alla realtà italiana:

- l'operatore di strada si qualifica come educatore/animatore, portatore di una finalità di cambiamento, promozione, emancipazione, risocializzazione;
- si opera sulla devianza conclamata, ma anche sul disagio e sulla normalità, in un'ottica di prevenzione secondaria e primaria, specifica e aspecifica;
- si parte da una diagnosi sociale e culturale;
- si lavora con i giovani ma anche con il territorio, secondo i modelli del lavoro sociale di rete e dello sviluppo di comunità.

Gli altri Paesi europei (Inghilterra, Irlanda, Germania, Austria e Olanda) propongono invece esperienze che sembrano far riferimento a diverse matrici di politica sociale.

* Psicologo, professore a contratto di Pedagogia della marginalità e della devianza presso l'Università Cattolica di Milano, Corso di Scienze dell'Educazione.

La prima grossa differenza sta già nei termini:

- “educativa di strada” o “animazione di strada” per le esperienze italiane, francesi e spagnole;
- “operatore di strada” (*streetworker*) per le altre esperienze europee.

In generale, si rileva nelle esperienze del Centro-Nord Europa una povertà a livello di riflessione culturale (sociale e politica) e di schemi di riferimento teorici. L'impostazione del lavoro è prevalentemente pragmatica, con un'attenzione quasi esclusiva al bisogno espresso, mentre non vengono considerati gli elementi di “sfondo”, quali il contesto e gli effetti di ricaduta degli interventi sulla popolazione. La lettura dei fenomeni di devianza – quando viene fatta – si presenta come prevalentemente lineare (si identificano cause sociali, o economiche o familiari), così come è lineare la logica dell'intervento: identificazione di un bisogno e risposta immediata a tale bisogno, attraverso l'offerta di servizi, strumenti, consulenza.

Per quanto riguarda gli aspetti metodologici, la categoria usata con più frequenza è l'accettazione, intesa come ascolto senza preclusioni, rispetto della diversità, attesa senza aspettative, disponibilità incondizionata. Qui abbiamo ritrovato alcuni criteri condivisi anche dalle esperienze italiane: la non pretesa di cambiamento, guarigione, terapia, e l'obiettivo della cura, della stabilizzazione, della sopravvivenza. Anche se in realtà alcune esperienze prevedono un preciso aggancio a servizi strutturati.

Quello che più colpisce è, da una parte, la concretezza degli interventi, la vicinanza ai problemi, la chiara definizione degli obiettivi; dall'altra, però, l'assenza di una prospettiva di lettura complessa e la mancanza di una elaborazione critica delle interazioni tra operatore, utente, sistema sociale.

La cultura di riferimento sembra collocarsi tra l'assistenziale e il filosofico. La stessa categoria dell'accettazione sembra esprimere più che altro un atteggiamento etico - ideologico. Sembra del tutto assente una lettura psicosociale dei fenomeni e delle interazioni. Le problematiche dello stigma, del controllo sociale, della possibile collusione con l'utente, tanto per fare degli esempi, non sono state toccate.

Gli *streetworker* lavorano in situazioni di marginalità estrema, già molto compromesse.

Manca una concezione di prevenzione primaria e di lavoro di rete (perché non si opera per un cambiamento sociale e culturale); esistono contatti con altri operatori, servizi e strutture, ma solo per trovare risposte ai bisogni più immediati dei clienti (alloggio, ricovero...).

Il livello politico e l'intervento sociale appaiono più nettamente separati di quanto accada in Italia (spesso questa situazione viene giustificata con la necessità di dover stare dalla parte dei giovani per essere credibili ai loro occhi). Si rileva, a questo proposito, un elemento di contraddizione tra il bisogno sociale di “controllo” e il lavoro degli operatori, apparentemente dalla parte dei giovani emarginati, in realtà funzionale al sistema sociale.

In generale i progetti hanno maggiori garanzie di durata, partono economicamente già “coperti” per un lungo periodo.

1.2 Nodi problematici

Il dibattito e il confronto tra esperienze italiane ed estere hanno evidenziato alcuni nodi problematici, che costituiscono oggi gli elementi chiave su cui sviluppare un’attenta riflessione.

* Educazione o assistenza?

È apparsa cruciale, alla luce delle esperienze analizzate, la questione inerente la natura educativa del lavoro di strada. Su questa connotazione si riscontrano posizioni molto differenziate:

- chi sottolinea la funzione esclusivamente assistenziale dell’operatore di strada (ODS), privilegiando l’accettazione incondizionata dell’altro e leggendo con sospetto qualunque ipotesi di intervento che si discosti dalla semplice risposta ai bisogni più immediati espressi dagli utenti (esperienze del Centro-Nord Europa e progetti finalizzati esclusivamente alla riduzione del danno);
- chi invece enfatizza il ruolo formativo dell’ODS, come promotore di cambiamento, portatore di modelli alternativi di vita, propositore di valori (le esperienze francesi, spagnole e le italiane più caratterizzate in senso preventivo);
- si riscontrano ovviamente anche posizioni intermedie e più articolate di chi cerca di conciliare l’accettazione e la tolleranza della diversità con la capacità di innescare processi di autocoscienza, autopromozione, protagonismo.

* Accettazione o cambiamento?

Possiamo constatare che i progetti analizzati si pongono su un *continuum* tra i due termini dialettici dell’accettazione e del cambiamento.

Il concetto di accettazione, variamente condiviso dalle diverse esperienze di LDS, in alcuni casi viene concepito come “porta” per entrare in una relazione dove l’altro non si senta immediatamente giudicato, incalzato dalle aspettative dell’operatore, ma che contiene in sé un’intenzionalità di cambiamento, in altri rimane l’orizzonte ultimo di un rapporto, che non si propone mutamenti che investano lo stile di vita dell’utente, ma soltanto un miglioramento delle sue condizioni di sopravvivenza.

Nelle situazioni più estreme, in effetti, l’unico cambiamento ritenuto possibile nel sistema di atteggiamenti degli utenti a cui ci si rivolge è che possano accettare meglio la loro identità di diversi, di emarginati. Un livello molto basso, dunque, di aspettativa educativa.

Ad un livello un poco più alto troviamo quelle esperienze che si pongono come obiettivo di far riconoscere agli utenti i loro bisogni più immediati, e di insegnare loro a far valere i loro diritti secondo le regole del sistema sociale,

portando le loro richieste nei luoghi e nei modi più opportuni. Spesso tali bisogni sono identificati esclusivamente nella necessità di “spazi d’incontro”.

Nelle esperienze italiane e francesi prende forma una più precisa intenzionalità pedagogica, ma con diverse connotazioni.

C’è chi si pone come informatore neutrale, con l’intento non di indirizzare gli utenti su cammini prestabiliti, bensì di incentivare una presa di coscienza circa i propri desideri e possibilità.

Chi si propone di promuovere alcuni valori-base, a cui si attribuiscono caratteri di oggettività e universalità: la partecipazione, la socializzazione, l’utilizzo attivo e creativo delle proprie risorse, la convivenza pacifica.

Chi identifica per l’ODS la funzione paterna di mediatore tra problematiche personali e esigenze del collettivo.

Chi ipotizza una più mirata proposta di valori, modelli di vita (solidarietà, volontariato, ecc.) da proporre in alternativa al solipsismo dei gruppi di strada.

Chi, infine, tende ad un’azione di cambiamento personalizzata, con obiettivi specifici, realizzata grazie ad un intervento di rete che fa riferimento ad una pluralità di risorse presenti sul territorio.

Nella Tavola 1 è illustrata una lettura del *continuum* accettazione-cambiamento, attraverso sei modalità di intervento di strada. Utilizzando in senso più ampio la categoria dell’educazione, possiamo affermare che sia corretto parlare di educativa di strada soltanto a partire dalla seconda delle modalità indicate.

2. L’educazione: elementi costitutivi e contributo del lavoro di strada

Intorno al termine educazione il dibattito degli operatori e degli esperti è particolarmente acceso.

C’è chi individua il LDS come la nuova frontiera dell’educazione, chi, al contrario, nega la possibilità di un lavoro educativo al di fuori di un *setting* definito, chi, infine, vede nell’intenzionalità educativa un vincolo che rischia di condizionare la spontaneità dell’approccio.

Diventa fondamentale, a questo punto, definire con precisione che cosa intendiamo per “educazione” e per “funzione educativa”:

- se concepiamo l’educazione nell’accezione tradizionale di proposta e trasmissione di valori, sistemi di pensiero, orientamenti all’azione, ecc., è evidente che il LDS, attuato nell’informalità e in assenza di un contratto predefinito, non consente interventi di questo genere;
- se viceversa intendiamo per educazione qualunque forma di intervento finalizzato a promuovere cambiamento nel sistema di atteggiamenti e di comportamenti di singoli individui, gruppi o comunità, potremmo affermare che il LDS ha sempre una valenza educativa.

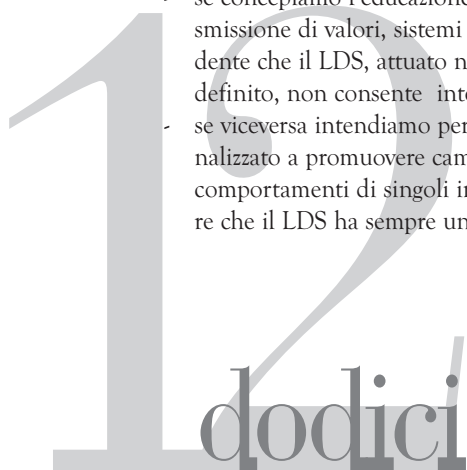
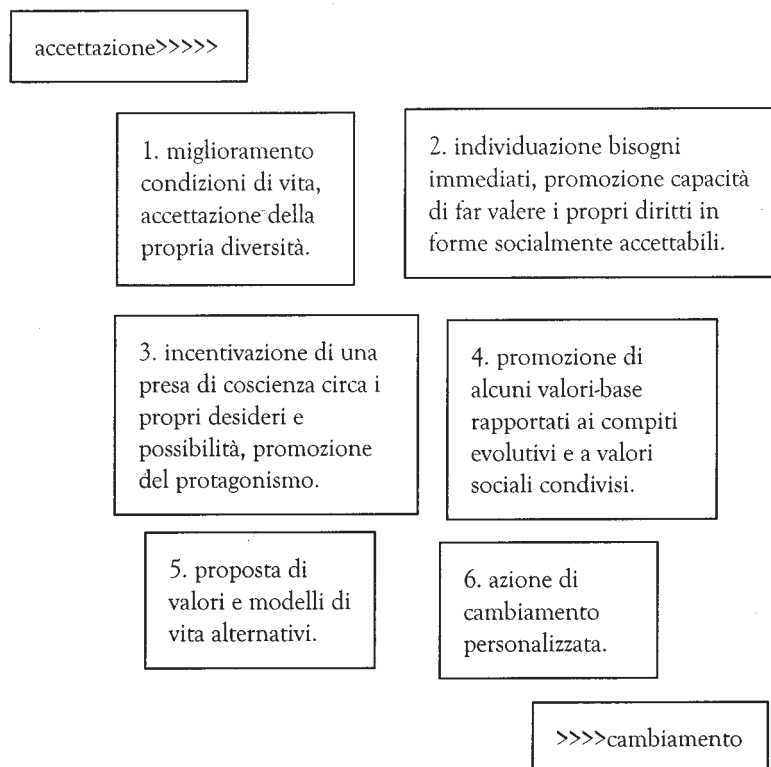


Tavola 1 - Il *continuum* accettazione-cambiamento nel lavoro di strada

Tra questi due poli estremi – l’uno generico, l’altro molto ristretto – noi abbiamo scelto di collocare la funzione educativa in una categoria specifica, ma più ampia e duttile rispetto agli schemi tradizionali.

La funzione educativa raccoglie in sé tutte le mansioni finalizzate alla crescita e all’emancipazione dell’utente.

Parlando, in particolare, della relazione educativa adulto-adolescente, definisce questa complessa funzione come un “accompagnare” il percorso dell’utente “e immettere in esso provocazioni di senso orientate alla crescita e all’emancipazione” (Scaratti, 1994). L’idea di percorso esprime “il movimento di presa di contatto con un universo mutevole e articolato, quale quello adolescenziale, con una costellazione variabile e polimorfa, che richiede la ricognizione di una mappa, di un orientamento per intraprendere direzioni di senso possibili” (*ibidem*).

La natura dinamica di questa relazione evidenzia come non sia necessario, per operare in senso educativo, disporre preventivamente di un solido contratto: la funzione educativa si fonda sull'esplicitazione e sull'elaborazione di una domanda che il più delle volte è inespressa, o espressa solo in forma implicita dall'utente.

Le azioni in cui si declina la funzione educativa si concretizzano in un fare concreto utilizzato come mediatore relazionale, e insieme come strumento per favorire un "aumento di capitale simbolico", ossia per facilitare "il passaggio dal semplice fare alla consapevolezza del vissuto riferito al fare" (Demetrio, 1987).

In altre parole, potremmo dire che la funzione educativa consiste nel favorire l'elaborazione di esperienze condivise tra l'operatore e l'utente.

2.1. Valenze educative del lavoro di strada

Dalla ricostruzione dei processi di lavoro e del ruolo professionale effettuata durante la ricerca regionale e dai materiali raccolti durante le esperienze di supervisione, possiamo trarre la convinzione che il lavoro di strada può avere valenze educative.

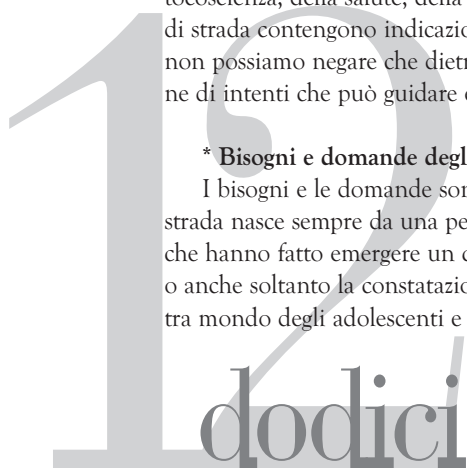
Ricordiamo, in sintesi, i punti più qualificanti relativi alle varie sfere di lettura.

* Il mandato e il sistema di premesse

Un progetto di strada nasce sempre da un mandato istituzionale (espresso da un comune, una ASL, una parrocchia...). Questo mandato contiene in sé, in forma più o meno esplicita, un sistema di premesse: si chiede agli ODS di fare prevenzione, ovvero di contrastare comportamenti ritenuti dannosi per i giovani e per la comunità; di fare promozione, ovvero di incrementare certe competenze, capacità, risorse; di riaprire un dialogo tra mondo giovanile e mondo adulto; di sviluppare processi di partecipazione comunitaria, ecc.. Dietro a ciascuno di questi obiettivi c'è una concezione di uomo e di società. Implicitamente si affermano i valori della socialità, della cittadinanza, dell'autocoscienza, della salute, della responsabilità ecc.. Certo, non sempre i progetti di strada contengono indicazioni precise circa gli obiettivi da perseguire, ma non possiamo negare che dietro a ogni "uscita in strada" vi sia una dichiarazione di intenti che può guidare e caricare di senso l'azione degli operatori.

* Bisogni e domande degli utenti

I bisogni e le domande sono spesso sommersi e nascosti, ma un progetto di strada nasce sempre da una percezione di disagio: episodi eclatanti di devianza che hanno fatto emergere un quadro preoccupante della condizione giovanile, o anche soltanto la constatazione di una crescente distanza e incomunicabilità tra mondo degli adolescenti e mondo adulto. Dietro a tali percezioni non è



così arbitrario leggere un bisogno, o una domanda, che attendono di essere accolti e ascoltati.

*** Esplicitazione di una asimmetria**

Dalla ricerca emerge come l'ODS tenda a porsi nel ruolo di "Adulto di riferimento", impegnato a "trasferire competenze ai soggetti", "organizzare attività specifiche", "animare e promuovere le risorse". Sono tutti tratti che disegnano un ruolo autorevole, capace di far crescere (*augere*) le potenzialità dell'altro grazie all'assunzione e alla dichiarazione di una asimmetria.

*** Finalizzazione degli atti al cambiamento**

L'ODS "orienta le energie verso una relazione costruttiva tra sé e l'ambiente"; "innesca processi di trasformazione tra giovani e mondo degli adulti"; "sostiene l'intrapresa e la mobilitazione di capacità"; "promuove/sostiene esperienze di cambiamento" attraverso "l'innesto di provocazioni di senso".

*** Prossimità/Continuità**

Certo l'ODS non ha pieno controllo dello spazio e del tempo, come accade invece all'insegnante nella scuola. Egli interviene nel territorio dei ragazzi, e deve regolarsi in base ai loro tempi. Ma, pur all'interno di questi vincoli e facendo i conti con questi elementi di incertezza, l'operatore può decidere della qualità e della periodicità della propria presenza fisica. In altre parole, spetta all'ODS decidere se stare lontano o vicino, se entrare nello spazio di vita del gruppo o se stare fuori a guardare, se fare una capatina ogni tanto, o se essere un assiduo frequentatore dei momenti di aggregazione informale.

*** L'elaborazione dell'esperienza comune**

Tra i compiti rilevati nella ricerca sul LDS vi è quello di "gestire momenti di elaborazione delle esperienze". Il lavoro di strada è descritto da taluni come "spazio transizionale", dove è possibile analizzare e riflettere sul senso di ciò che si fa, senza temere di incorrere nel giudizio e nelle correzioni dell'adulto.

Non è improprio, in sintesi, parlare di un *setting* della strada, anche se si tratta di un *setting* debole, aperto all'influenza di molte variabili, continuamente da ridefinire e da ricostruire. La debolezza dell'educatore di strada costituisce, sotto certi aspetti, il segreto della sua forza. Accostandosi al gruppo informale come un adulto disarmato, privo della corazza del ruolo e delle armi del giudizio e della sanzione, l'ODS ha molte più probabilità di un educatore tradizionale di essere accolto e accettato dagli utenti e di poter interagire in modo significativo con loro (Regoliosi, 1999).

Abbiamo utilizzato finora l'espressione "funzione educativa", limitandoci a specificare che si tratta di una funzione complessa. Approfondire questo argomento ci consentirà di analizzare in modo più articolato la valenza educativa del LDS.

Precisiamo anzitutto che con il termine "funzione" intendiamo indicare quella categoria che riassume diverse mansioni finalizzate al medesimo obiettivo. Partiamo dal presupposto che la funzione educativa sia una funzione contenitore, o macrofunzione, che può comprendere al suo interno una serie di funzioni secondarie, a condizione che esse siano assolute in base ad alcuni criteri.

Tra questi criteri ricordiamo: la finalità di cambiamento che deve improntare l'esercizio di ogni funzione, la vicinanza spaziale e la continuità temporale che devono caratterizzare la relazione operatore/utente.

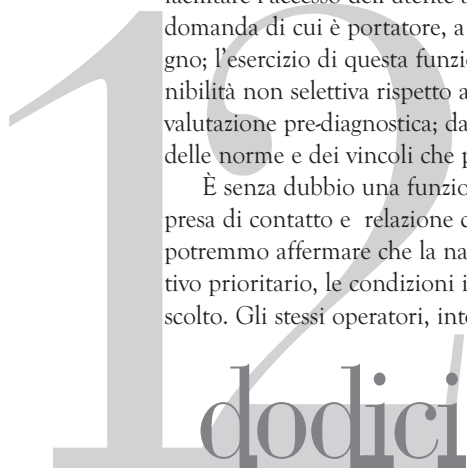
In esperienze di ricerca applicata a diversi contesti educativi abbiamo individuato dodici funzioni secondarie che concorrono al raggiungimento degli obiettivi della funzione educativa (cfr. Regoliosi, 1996):

- quattro funzioni base: ascolto, accudimento, mantenimento, contenimento, così definite in quanto operano sul qui ed ora, con l'obiettivo di rispondere alle esigenze più immediate dell'utente. Assumono valenza educativa nella misura in cui sono finalizzate a promuovere un processo dinamico, preparando la strada alle funzioni di secondo livello;
- otto funzioni di secondo livello, che costituiscono lo sviluppo dinamico delle prime (laddove, appunto, sono esercitate con un'esplicita finalità di cambiamento): informazione/orientamento, consultazione, accompagnamento, risignificazione del quotidiano, regolazione, promozione della socializzazione, promozione delle capacità, formazione.

Dagli esiti della ricerca e dai materiali raccolti in ambito formativo e di supervisione possiamo trarre alcune indicazioni per valutare su quali funzioni si concentra maggiormente l'azione dell'educatore di strada.

A. L'Ascolto è una funzione base che raccoglie tutte le azioni finalizzate a facilitare l'accesso dell'utente alla relazione con l'operatore, a far emergere la domanda di cui è portatore, a consentire una prima elaborazione del suo bisogno; l'esercizio di questa funzione richiede, da parte dell'operatore, una disponibilità non selettiva rispetto ai contenuti portati dall'utente e una capacità di valutazione pre-diagnostica; da parte dell'organizzazione, la massima riduzione delle norme e dei vincoli che possono intralciare il contatto.

È senza dubbio una funzione privilegiata dal LDS, soprattutto nelle fasi di presa di contatto e relazione con i gruppi informali. Ma, più in generale, potremmo affermare che la natura stessa dell'intervento di strada, il suo obiettivo prioritario, le condizioni in cui si attua sono focalizzati sull'esercizio dell'ascolto. Gli stessi operatori, interrogati in merito, in diverse occasioni formative



e in ambito di supervisione, hanno dichiarato una loro forte identificazione con questa funzione.

La funzione base dell'ascolto può aprire la strada allo svolgimento di altre tre funzioni:

A.1. L'informazione/orientamento, che consiste nel mettere a disposizione elementi e strumenti per facilitare la progettualità dell'utente in ambito scolastico, sociale e lavorativo. Implica che l'operatore sappia gestire, in un tempo delimitato, un rapporto che, pur non configurandosi come una vera e propria "presa in carico", consenta la individuazione di elementi conoscitivi circa la personalità dell'utente e la possibilità di offrire indicazioni adeguate alle sue risorse e ai suoi interessi.

L'attività di "trasferire competenze" ai soggetti, il sostegno al protagonismo, la promozione dei singoli e dei gruppi sembrano rientrare pienamente in questa funzione. Gli ODS possono, in alcuni casi, farsi portatori di specifiche iniziative di informazione anche attraverso l'uso di strumenti progettati *ad hoc* (si pensi ad esempio alla distribuzione di materiale informativo sulle nuove droghe effettuato all'interno delle discoteche).

A.2. La Consultazione, che comporta la costruzione di uno spazio di ascolto, riflessione ed elaborazione per permettere all'utente di manifestare il proprio disagio e aiutarlo a riconoscere le proprie capacità di far fronte autonomamente alle difficoltà e ai problemi; il suo obiettivo ultimo consiste nell'attivazione di un processo di individuazione personale. Può svolgersi in un *setting* improntato da chiarezza dei ruoli, riservatezza e moderata flessibilità, dove l'operatore sappia instaurare una comunicazione sul piano della identificazione e dell'empatia prima che sul piano logico verbale.

È una funzione che si gioca soprattutto nella relazione duale, più presente in alcuni progetti che in altri. Nei progetti in cui l'operatore si concepisce come educatore, l'azione si configura sostanzialmente come "azione di coppia" tra l'operatore stesso e un singolo soggetto; il rapporto tra i due viene ad essere giocato sulla base delle caratteristiche professionali e personali di cui è portatore il singolo e può raggiungere livelli di interazione anche molto intensi. In altri casi, quando l'interlocutore privilegiato è il gruppo, sembra improponibile parlare di "consultazione".

A.3. L'Accompagnamento, che consiste nell'offerta di aiuto e supporto formativo tramite la condivisione di percorsi di vita quotidiana dell'utente, un affiancamento nel fare e nel pensare.

Parte dai bisogni esplicitati, per elaborare i bisogni impliciti. Si sviluppa su tempi lunghi.

I suoi obiettivi principali sono l'arricchimento affettivo e l'aumento dell'autostima, la promozione del protagonismo. In questo caso il *setting* non può

essere definito dalle regole che governano l'organizzazione del servizio, ma coincide con le norme del contratto di relazione tra l'utente e l'operatore; a quest'ultimo si richiede competenza nel gestire il difficile equilibrio tra autorevolezza e condivisione e tra sostegno e autonomia.

Anche questa funzione - come l'ascolto - sembra attagliarsi molto bene al lavoro dell'EDS. Peraltro la voce "accompagnamento" è emersa con frequenza nelle rilevazioni con gli operatori, ed è riecheggiata più volte in queste pagine.

"Affiancare i giovani nel fare e nel pensare", condividendo momenti di vita (e anche di noia, inazione...), promuovendo e sostenendo la loro progettualità, sono aspetti in cui questo lavoro sembra raggiungere la sua più piena attuazione.

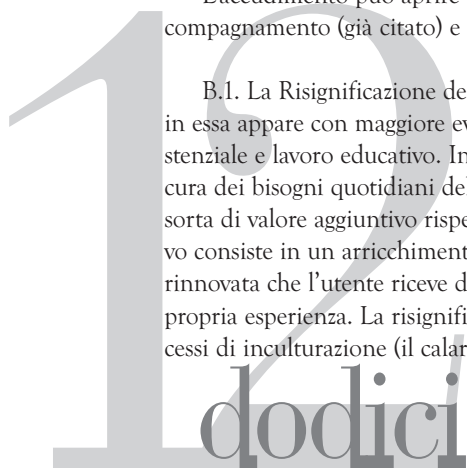
Naturalmente un affiancamento sistematico (nella forma della *tutorship*) è possibile soltanto laddove tra operatore e utente sia in atto uno specifico contratto. Questo genere di relazione ci rimanda al modello della cosiddetta educativa territoriale, tipologia di intervento sotto certi aspetti affine al lavoro di strada.

B. L'Accudimento è una funzione base che riguarda le mansioni finalizzate alla presa in carico dei bisogni più immediati dell'utente. Comporta la predisposizione di un ambiente ordinato e vivo, in grado di accogliere le novità ed immetterle in un ordito, in un ordine funzionale a chi vi abita, ai suoi bisogni quotidiani e alle sue esigenze affettive. Il ruolo richiesto all'operatore, in questa funzione, privilegia un codice di tipo materno, fondato su quelle qualità che Bion definiva negative: accoglienza, attesa, empatia...

È una funzione normalmente poco riconosciuta dagli operatori di strada, in quanto identificata con i contesti di lavoro comunitario rivolti a un'utenza infantile. Dai dati raccolti sulle esperienze in campo non ci sentiamo, però, di escludere del tutto l'esercizio di questi compiti, soprattutto laddove si opera a contatto con situazioni di marginalità e di degrado, che possono richiedere anche interventi di cura in rapporto a bisogni concreti (cibo, vestiario, assistenza medico-farmacologica...).

L'accudimento può aprire la strada a due funzioni di secondo livello: l'accompagnamento (già citato) e la risignificazione del quotidiano.

B.1. La Risignificazione del quotidiano è una funzione cruciale in quanto in essa appare con maggiore evidenza la distinzione tra prestazione socioassistenziale e lavoro educativo. Infatti, esercitare questa funzione nel prendersi cura dei bisogni quotidiani dell'utente, comporta l'impegno di generare una sorta di valore aggiuntivo rispetto alla mera assistenza. Questo valore aggiuntivo consiste in un arricchimento simbolico, che riguarda tanto un'immagine rinnovata che l'utente riceve di sé, quanto una rilettura carica di senso della propria esperienza. La risignificazione del quotidiano si realizza attraverso processi di inculturazione (il calarsi dell'educatore nella cultura dell'utente) e



acculturazione (l'introdurre l'utente nella cultura dell'operatore/del sistema). Si attua nella reciprocità (co-costruzione di significati). Richiede rapporti contrassegnati da prossimità, continuità, condivisione.

Questa funzione ci riconduce al ruolo dell'ODS come "antropologo", capace di metter in dialogo le culture della strada e delle istituzioni. Ma più in profondità riecheggia tutte quelle situazioni in cui l'educatore sa promuovere processi di rielaborazione dell'esperienza dei gruppi, aiutandoli a dare un nome e un significato alle tappe del proprio percorso, in altre parole aiutandoli a trasformare la loro "cronaca" in "storia".

C. Il Contenimento è una funzione base che rimanda all'immagine materna del "tenere insieme" e all'immagine repressiva del "trattenere".

Canevaro, riprendendo un'immagine di Winnicott, la descrive riallacciandosi alla situazione della madre che tiene in braccio il bambino "avendo nel proprio corpo, attivi, gli elementi sensoriali che permettono di fare una operazione tesa tra due poli, il contenimento (impediscono al bambino di squilibrarsi, di cadere, di farsi male) e l'autonomia". La madre (l'educatore) deve sentire quando il soggetto è in condizione di rischio e stringerlo un pò senza fargli male, oppure lasciarlo andare del tutto quando sente che c'è una possibilità di autonomia.

Dall'immagine del bimbo in braccio all'ambiente: lo spazio, gli oggetti, l'organizzazione, la strutturazione del tempo e dello spazio possono contenere dei sensori che permettono di fare questo lavoro che va dal contenimento all'allenamento verso la autonomia.

Gli ODS fanno fatica a riconoscere, tra i loro compiti, la funzione di contenimento. Con ogni probabilità tale resistenza discende da una lettura parziale di questa funzione, intesa come "costrizione del soggetto dentro regole sociali imposte", e in quanto tale percepita in contraddizione con lo spirito e le finalità del lavoro di strada.

Se però facciamo riferimento alla bella immagine di Canevaro-Winnicott, ci troviamo di fronte a una metafora relazionale che potrebbe essere assunta a modello di molto lavoro di strada. Vi viene riecheggiata una forma di contenimento come "limite emancipativo" che contiene aspetti di tutela e di sostegno finalizzati a promuovere la creatività del singolo e del gruppo, in un confronto fecondo con i vincoli della realtà.

La funzione di contenimento prepara la funzione superiore di regolazione, ma può anche introdurre alla promozione della socializzazione.

C.1. La Regolazione: obiettivo di questa funzione è l'interiorizzazione delle regole sociali. Gli atti attraverso cui può avvenire questo processo di interiorizzazione riguardano:

- la negoziazione tra educatore e utenti;
- la concertazione delle decisioni da prendere;

- la presa di decisione;
- l'esecuzione di quanto pattuito (Demetrio, 1987).

Si richiede dunque un *setting* che consenta lo svolgimento di processi di elaborazione partecipata, e insieme che garantisca la coerente applicazione delle norme stabilite.

Obiettivo della funzione è lo sviluppo della capacità autoregolativa (autonomia).

Anche di fronte a questa funzione l'ODS parte da una posizione di svantaggio e di almeno apparente contraddizione: egli è chiamato ad avventurarsi nel territorio degli adolescenti, e non può pretendere, perciò, di imporre regole dovendo, semmai, sottoporsi alle regole del gruppo.

Ma anche questa contraddizione può essere affrontata, leggendola in termini dinamici ed emancipativi.

Anzitutto l'educatore può darsi delle regole, esplicitandone il significato ai suoi interlocutori. Alcuni esempi:

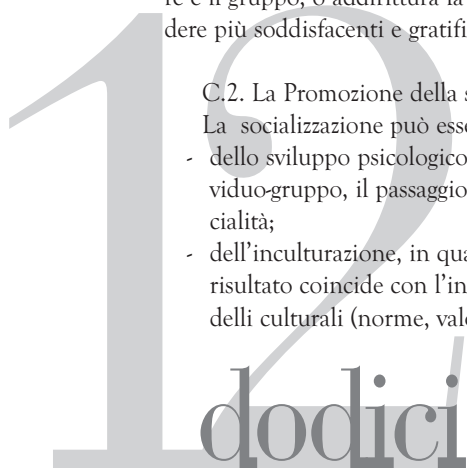
- la regola della riservatezza, con la quale l'ODS garantisce gli utenti in merito alla discrezione con cui tratterà tutte le informazioni, le confidenze personali o le osservazioni dirette di comportamenti (anche illegali) che gli capiterà di raccogliere durante il suo lavoro: è una regola importante, che può essere posta a fondamento di una relazione inedita tra adulti e ragazzi;
- la regola dell'astinenza, in base alla quale l'operatore dichiara la propria scelta di non fare uso di sostanze stupefacenti, motivando il proprio rifiuto a partecipare a questa forma di consumo con ragioni che possono costituire una preziosa occasione di confronto;
- la regola della non violenza, a partire dalla quale l'ODS decide di non rispondere in modo aggressivo ad eventuali provocazioni, attacchi o maltrattamenti di cui dovesse essere fatto oggetto: anche in questo caso, le spiegazioni relative alla condotta adottata possono rappresentare un'utile opportunità educativa.

In un secondo tempo, se la relazione prosegue, potranno crearsi le condizioni per contrattare nuove norme, che regolamentino i rapporti tra l'educatore e il gruppo, o addirittura la vita interna del gruppo stesso, finalizzate a rendere più soddisfacenti e gratificanti le proprie interazioni.

C.2. La Promozione della socializzazione.

La socializzazione può essere vista sotto due versanti:

- dello sviluppo psicologico individuale, in quanto riguarda le relazioni individuo-gruppo, il passaggio da uno stato di non socialità ad un altro di socialità;
- dell'inculturazione, in quanto riguarda l'incontro individuo-società, il cui risultato coincide con l'interiorizzazione più o meno profonda di dati modelli culturali (norme, valori, costumi, riti ecc.).



Sotto entrambi i versanti, il processo di adattamento dell'individuo al sociale deve essere valutato in termini di equilibrio tra accomodamento passivo ed assimilazione attiva, in modo da salvaguardare un corretto rapporto tra rispetto della soggettività ed esigenze di mantenimento dell'ordine sociale. Si può esprimere questo equilibrio con il concetto sintetico di adattamento creativo.

Promuovere la socializzazione significa dunque:

- promuovere competenze relazionali nel gruppo;
- favorire l'inculturazione;
- promuovere la partecipazione sociale;
- incrementare le capacità imprenditive e l'autogestione.

La promozione della socializzazione fa riferimento allo sviluppo di esperienze collettive che favoriscano l'incontro, lo scambio, l'incremento di competenze sociali, il protagonismo, la nascita di forme di autoorganizzazione; richiede all'operatore l'esercizio di un ruolo non direttivo di facilitazione, accompagnamento, stimolo e insieme la capacità di garantire, con l'organizzazione del servizio, un costante riferimento ai vincoli e ai dati di realtà.

Tutto il lavoro dell'ODS teso alla promozione di una relazione costruttiva tra i gruppi giovanili e l'ambiente, innescando processi di trasformazione tra i giovani e il mondo degli adulti, è in piena sintonia con l'esercizio di questa funzione. Anche il lavoro con i gruppi formali e le istituzioni si muove in questa direzione.

D. Mantenimento: è la funzione base che si fonda sul riconoscimento della storia e dell'identità dell'altro, al fine di mantenerle attive e coscienti e di valorizzarle.

In alcuni casi si tratterà di mantenere capacità residue e livelli di coscienza minimi, in altri di riattivare processi di consapevolezza e competenza sociale.

Il mantenimento richiede spazi e occasioni per lo svolgimento di esperienze concrete, dove l'utente possa mettere alla prova le proprie capacità. Il ruolo dell'educatore è focalizzato sull'animazione delle potenzialità dell'altro, anche se non esclude interventi di specifico addestramento.

Risulta utile, a questo riguardo, la capacità dell'ODS di calarsi dentro la storia e la cultura del gruppo per farsi specchio, cioè per restituirle agli utenti aiutandoli così a consolidare la propria (pur debole) identità. Ci torna alla mente, in proposito, l'esperienza di un'équipe di strada che aveva aiutato un gruppo a difendersi dall'invasione da parte di una banda molto trasgressiva, aiutando gli utenti a fare memoria e a prendere coscienza delle scelte di pacifica convivenza con il quartiere che avevano fino ad allora caratterizzato la propria storia di gruppo.

Il mantenimento sfocia nella promozione della socializzazione (già citata), nella promozione di capacità e nella formazione.

D.1. La Promozione di capacità è una funzione di secondo livello che sviluppa e completa il processo avviato dal mantenimento. Suo scopo è la promozione del protagonismo, attraverso lo sviluppo delle potenzialità personali e di gruppo, l'incremento di competenze e abilità, la stimolazione della progettualità.

Richiede un *setting* che consenta agli utenti di mettersi alla prova, di sperimentare diverse e inedite forme di espressione, di apprendere tecniche e metodi di azione in diversi campi (relazionale, creativo, sportivo, sociopolitico, ecc.).

La promozione di capacità è la funzione - accanto all'ascolto - più frequentemente citata dagli ODS, soprattutto tra quelli aderenti al modello dell'Animazione di strada. Nella descrizione del proprio ruolo, ricordiamo espressioni quali: "aiutare a dare forma a desideri e microprogetti", "trasferire competenze", "sostenere l'intrapresa e la promozione di capacità", "aprire canali di comunicazione", ecc..

D.2. La Formazione fa riferimento, in particolare, all'impegno di promuovere una acquisizione critica del patrimonio culturale e valoriale della comunità a cui si appartiene.

È una funzione che abitualmente si realizza all'interno di *setting* sufficientemente strutturati, tali da consentire la proposta di materiali (film, letture, immagini...), incontri con persone che portano esperienze e competenze, momenti di conversazione mirata su temi concordati, ecc..

Anche questa funzione - come l'accudimento - richiama immediatamente alla mente contesti molto lontani dal lavoro di strada: aule scolastiche, biblioteche, oratori, centri culturali.

Non possiamo però escludere, tra i compiti del LDS, l'importante funzione di mettere a confronto il gruppo degli adolescenti con la tradizione in cui sono immersi: si tratta, anche in questo caso, di leggere la funzione in senso dinamico e graduale. Anche le semplici proposte di visionare insieme un film (al cinema o su videocassetta), di assistere a uno spettacolo televisivo, a un concerto, a una pièce teatrale, di leggere e commentare insieme un articolo di giornale, possono costituire altrettante occasioni per stimolare un gruppo ad aprirsi al dialogo con il mondo e con la storia che li ha preceduti.

3. Conclusioni: limiti e peculiarità dell'educazione di strada

Crediamo di aver dimostrato che l'educazione - intesa come presenza capace di condividere esperienze e di accompagnare processi di co-costruzione di significati - è una funzione che può ricevere legittimità dalla strada. Ma, oltre che legittima, è anche possibile? In quale grado?

Pur operando all'interno di un *setting* debole ed esposto a molte incertezze, l'educatore di strada può garantire, attraverso la qualità e l'assiduità della sua partecipazione alla vita dei gruppi, il sostanziale rispetto di alcuni elementi

costituivi della funzione educativa (asimmetria, continuità, vicinanza, intenzionalità). Egli può anche introdurre gradualmente aspetti di regolazione che conducano progressivamente alla definizione di una sorta di contratto. Il suo operato si focalizza in via prioritaria su alcune sotto-funzioni educative (l'ascolto e la promozione di capacità), ma non esclude anche la possibilità di attingere ad altre aree funzionali: il contenimento inteso in senso emancipativo, il mantenimento della storia e dell'identità del gruppo, l'accudimento dei bisogni primari e la risignificazione del quotidiano.

Rispetto ad altre, più tradizionali figure di educatori, l'EDS si presenta, dunque, con alcuni svantaggi e con alcune peculiari potenzialità:

- tra gli svantaggi citeremo: la scarsa legittimazione di ruolo, l'inesistenza di un contratto iniziale, l'assenza di un *setting* precostituito, l'esposizione a situazioni di rischio, di collusione e di confusione, la discontinuità della relazione. Questi svantaggi possono influire negativamente soprattutto sull'esercizio di funzioni come la consultazione, l'accudimento, il contenimento e la formazione, che richiedono *setting* più solidi e definiti;
- tra i vantaggi: la possibilità di accostare gli adolescenti nel loro ambiente, la maggiore vicinanza fisica, l'assenza o comunque la riduzione di barriere comunicative legate al ruolo e all'ambiente istituzionale, l'ampia discrezionalità nella scelta degli orari e dei movimenti. Queste possibilità favoriscono l'adempimento di funzioni come l'ascolto, la promozione di capacità e la socializzazione, che si giovano di *setting* flessibili e di contratti "deboli" e aperti.

Se provassimo, ora, a mettere a confronto le peculiarità dell'educazione di strada con i limiti e le potenzialità di altri servizi educativi, potremmo disegnare un quadro di questo tipo (cfr. Regoliosi, 1999):

Servizio	Potenzialità	Limiti	Funzioni privilegiate	Funzioni svantaggiate
Comunità residenziale (Comunità alloggio, Comunità terapeutica, Comunità del penale)	<ul style="list-style-type: none"> - massima prossimità e continuità di rapporto tra educatore e utente - predisposizione di uno spazio e di un tempo ordinato <i>ad hoc</i> - chiara esplicitazione del contratto (ruoli e regole) - possibilità di sperimentarsi in esperienze concrete 	<ul style="list-style-type: none"> - obbligatorietà del contratto (inserimento su invito o su segnalazione) - massima lontananza dall'ambiente naturale del ragazzo - ruolo dell'educatore fortemente connotato in termini di controllo 	<ul style="list-style-type: none"> - accudimento e risignificazione del quotidiano - accompagnamento - contenimento - formazione - promozione delle capacità (abilità pratiche) 	<ul style="list-style-type: none"> - ascolto (spontaneo) - regolazione - promozione della socializzazione (rispetto al mondo esterno)
Servizi ambulatoriali (SerT, Consultorio)	<ul style="list-style-type: none"> - predisposizione di uno spazio e di un tempo ordinato <i>ad hoc</i> - chiara esplicitazione del contratto (ruoli e regole) 	<ul style="list-style-type: none"> - lontananza dall'ambiente naturale del ragazzo - difficoltà di accesso (su appuntamento) - discontinuità del rapporto - ruolo dell'educatore connotato in termini di controllo-cura sanitaria - mancanza di esperienze condivise 	<ul style="list-style-type: none"> - orientamento - consultazione 	<ul style="list-style-type: none"> - accudimento e risignificazione del quotidiano - promozione della socializzazione (nel gruppo) - promozione delle capacità (abilità pratiche)
Agenzie formative (Scuola, e agenzie educative fortemente connotate in termini scolastici)	<ul style="list-style-type: none"> - prossimità e continuità di rapporto tra educatore e utente, - predisposizione di uno spazio e di un tempo ordinato <i>ad hoc</i> - chiara esplicitazione del contratto (ruoli e regole) 	<ul style="list-style-type: none"> - parziale obbligatorietà del contratto (inserimento su iscrizione della famiglia) - ruolo dell'educatore connotato in termini di controllo-valutazione - mancanza di esperienze condivise 	<ul style="list-style-type: none"> - formazione - promozione della socializzazione (nel gruppo) - informazione/orientamento - contenimento 	<ul style="list-style-type: none"> - ascolto (spontaneo) - promozione delle capacità (abilità pratiche)
Centri diurni (Centri di aggregazione, laboratori, associazioni e oratori connotati come spazi aperti)	<ul style="list-style-type: none"> - predisposizione di uno spazio e di un tempo ordinato <i>ad hoc</i> - progressiva esplicitazione del contratto (ruoli e regole) - accesso spontaneo - ruolo dell'educatore connotato come risorsa - possibilità di sperimentarsi in esperienze concrete 	<ul style="list-style-type: none"> - discontinuità della presenza dei ragazzi - debolezza del contratto 	<ul style="list-style-type: none"> - promozione delle capacità - promozione della socializzazione (nel gruppo) - regolazione - ascolto 	<ul style="list-style-type: none"> - accudimento - contenimento
Lavoro di strada	<ul style="list-style-type: none"> - vicinanza all'ambiente naturale dei ragazzi - assenza di barriere - ruolo 'disarmato' dell'educatore - possibilità di condividere esperienze concrete 	<ul style="list-style-type: none"> - mancanza di uno spazio e di un tempo ordinato <i>ad hoc</i> - discontinuità della presenza dei ragazzi - assenza di un contratto 	<ul style="list-style-type: none"> - ascolto - mantenimento - promozione delle capacità - promozione della socializzazione (nel gruppo e rispetto al mondo esterno) - accompagnamento 	<ul style="list-style-type: none"> - accudimento - contenimento - formazione - consultazione

Il lavoro di strada tra *psyche* e *technè* Considerazioni metodologiche e strumentali

(Giuseppe Scaratti*)

1. Criticità e sfide professionali del lavoro di strada; 2. Note di regolazione metodologica.

Riflettendo sulle numerose situazioni di formazione e supervisione che abbiamo avuto occasione di realizzare con operatori impegnati in diversi contesti e progetti di lavoro di strada, così come sui dati rilevati attraverso momenti di intervista e di osservazione partecipante in particolari sequenze e spaccati operativi, è ricorrente il riscontro di una fatica e difficoltà a tenere, a sviluppare un rapporto di continuità e stabilità con un oggetto di lavoro percepito e vissuto come fortemente sollecitante e sfidante la solidità e lo spessore dell'identità professionale dell'operatore.

Capita così di incontrare situazioni in cui gli operatori sono tentati di lasciare dopo qualche mese dall'avvio del lavoro di strada, oppure di raccogliere la segnalazione della difficoltà, da parte di servizi e agenzie, a trovare figure professionali disponibili per intraprendere un'esperienza lavorativa in qualche modo inusuale, sia per le coordinate spazio-temporali in cui si colloca, sia per le condizioni di scarsa definizione e strutturazione del contesto educativo al cui interno si sviluppa e prende forma.

Non sempre, alla dichiarazione della bontà e spendibilità di un intervento educativo di strada, si accompagna un lavoro di pensiero per guadagnare più consapevolezza delle condizioni di fattibilità e individuare le caratteristiche di professionalità e competenza richieste agli operatori coinvolti.

È frequente allora il richiamo ed il ricorso a quadri di sapere e strumentazioni definite e strutturate, a sequenze di azione mutate da esperienze riuscite e consolidate, a modelli di riferimento spendibili ed applicabili in quanto hanno funzionato anche altrove. A volte si tratta di riferimenti metodologicamente pregevoli e interessanti, ma spesso adottati per la loro intrinseca congruenza e rilevanza ideale e valoriale (a volte ideologica), senza una consistente analisi degli effettivi bisogni esistenti e dei conseguenti obiettivi perseguibili da un lavoro di strada in un determinato contesto.

Ne è testimonianza la disputa, in molti casi accesa, che vede opporre l'ap-proccio dell'animazione di strada all'educazione di strada, sulla base più di rappresentazioni pregiudiziali e ideologiche che in relazione alla consapevole

* Professore associato di Psicologia delle organizzazioni, Università di Cagliari.

assunzione dell'una o dell'altra centratura, a seconda del riconoscimento delle effettive esigenze e necessità individuate per un mirato lavoro di strada.

Ci si trova in questi casi confrontati con una specie di cortocircuito, per cui l'intento di affrontare le istanze educative e preventive contenute nella sfida del lavoro di strada, riconducibile a valori forti e ideali nobili (curarsi di *psyche*¹, del soffio che anima e vivifica il corpo sociale della realtà adolescenziale e giovanile), si traduce o nell'idealizzazione del compito, disancorata dal riscontro dei risultati ottenuti, o nell'adozione di approcci ritenuti coerenti e forti, in grado di sostenere la necessità di essere tecnicamente attrezzati di fronte alle problematiche incontrate (affidarsi a *technè* ed al suo potere strumentale di ridurre la natura al servizio dell'opera dell'uomo).

Siamo qui in presenza di uno snodo essenziale che rinvia, più in generale, al rapporto che l'azione educativa intrattiene con i saperi e le conoscenze teoriche di riferimento e, più in specifico, all'imprescindibile problema di sostenere il lavoro dell'educatore/animatore di strada con una dotazione professionale più congruente e consistente, che lo metta in grado di affrontare e gestire adeguatamente le situazioni che incontra. Si tratta di mettere a fuoco in che senso e secondo quali connotazioni è pensata la stessa concezione di professionalità sottesa alla prospettiva di lavoro di strada e quale significato assumono le sue espressioni metodologiche e strumentali.

Rinviando ad altri contributi del presente volume il compito di addentrarsi in tali precisazioni, richiameremo qui alcune valenze fondamentali attribuite al lavoro di strada, evidenziando le variabili metodologiche ad esso connesse e la particolare modalità qui assunta nel considerarle.

1. Criticità e sfide professionali del lavoro di strada

Si tratta in primo luogo di sottolineare la natura processuale e relazionale di tale lavoro e dell'identità professionale attraverso cui si esprime: la figura dell'operatore e la sua professionalità non possono essere considerati disgiungendo individuo e contesto, psiche e realtà materiale. Il lavoro di strada richiede una capacità di navigazione tra punti di una rete relazionale, in cui conoscenze, decisioni, rappresentazioni e significati prendono forma e si costruiscono all'interno di specifici contesti. Il confronto con le situazioni e la possibilità di influenzarle comporta l'assunzione di una concezione transoggettiva della mente, per cui il soggetto costruisce la sua conoscenza a partire dall'esperienza e dall'azione in cui è coinvolto. L'operatore di strada opera in un contesto caratterizzato da elevata complessità e deve fronteggiare l'esigenza di tradurre in termini di possibilità un compito che si presenta, nei suoi aspetti di vissuto emotivo ed affettivo, quasi come impossibile. Il riferimento a prospettive di

¹ Abbiamo mutuato questo concetto, unitamente a quello di *technè*, dal lavoro di Umberto Galimberti, *Psyche e Technè*, Feltrinelli, Milano 1999, adattandolo alle nostre esigenze espositive.

processualità e relazionalità gli offre un'opportunità di concepirsi come attore di interventi che si prefigurano quale suggerimento, sollecitazione, mediazione di processi auto-organizzativi del sistema micro-sociale di riferimento.

Si pensi, come esempio, alle problematiche connesse all'istituzione di servizi territoriali per adolescenti o, più in generale, agli interventi a carattere preventivo connessi al rapporto tra adolescenza, tempo libero e territorio. La dimensione richiamata offre uno spaccato interessante per esprimere l'articolato intreccio di rappresentazioni individuali e complessive, di contesti, norme, piani di analisi, ipotesi e teorie concettuali di riferimento, mobilitato ogni qual volta si attivi un tale processo.

Occorre infatti chiedersi perché si vogliono creare servizi per adolescenti, per quali bisogni, chi li chiede. A volte non sono solamente gli adolescenti ad esprimere questa domanda (quanto esplicita e/o da promuovere?), ma il più ampio contesto sociale (famiglie, amministrazione pubblica, gruppi ed associazioni, ecc.). Si tratta allora di pensare ad un movimento e ad interventi che vadano nel senso di ascoltare e valorizzare la specificità delle singole situazioni e dei singoli gruppi. Un'opzione, fra altre possibili, è che sia l'ascolto della realtà, e le distinzioni conseguentemente operate, a privilegiare proposte e modalità di azione funzionali a rispondere in maniera peculiare alla specificità dei problemi.

Ciò comporta concretamente la necessità di valutare e declinare, in termini di rispondenza alle esigenze effettive del contesto, l'adozione di soluzioni che sembrano essere suggerite dal riferimento ad altre esperienze, o dalla letteratura esistente sull'argomento (si pensi all'equazione spesso riscontrata tra prevenzione del disagio giovanile e attivazione di un centro di aggregazione giovanile: il CAG è solo una tra le risposte possibili e, in certi casi, la meno opportuna ed adeguata), oppure dal proprio quadro teorico metodologico di riferimento (l'approccio sistemico, piuttosto che psicosociologico, psicoanalitico ecc.).

Lo stesso concetto di adolescenza è in gioco: si può assistere in proposito ad una progressiva condensazione tra categoria anagrafica e categoria psicologica e di condizione sociale, tra età e comportamenti, desideri, interessi. Tale riduzione (utile se si affronta il problema dal punto di vista sociologico e dei grandi numeri), risulta peraltro poco produttiva se si vuole realizzare un intervento nel micro-contesto territoriale, esercitando un controllo in termini di ascolto, supporto, socializzazione, promozione allo sviluppo. È infatti difficile lavorare con categorie che tendono ad istituzionalizzare una fascia d'età e, tra l'altro, molti adolescenti sono reattivi e refrattari a tali etichettature. Essi sono più interessati ad aggregarsi su oggetti ed interessi comuni, interagendo con diverse esperienze simili alla loro, in situazioni non troppo disimmetriche (vogliono essere adulti, o considerarsi tali).

Pensare, allora, a dei servizi per adolescenti significa pensare servizi per gruppi sociali che hanno diversi problemi, diverse richieste, diversi valori,

diverse rappresentazioni, e quindi centrare i servizi su problemi ed interessi più che su etichette di fascia.

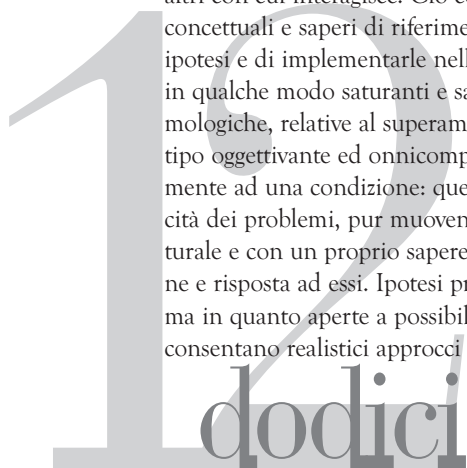
Dal punto di vista metodologico-operativo questo si traduce nella necessità di prefigurarsi chi sono gli utenti cui ci si vuole rivolgere e quali problemi si intendono affrontare; a partire da quali dati disponibili e/o da reperire; attraverso quale esame dei dati stessi in funzione di un quadro di riferimento a valori dati; in relazione a quali obiettivi del servizio in termini di concretezza, di possibile realizzazione, senza indulgere a grandi proclami che spesso risultano illusori e demotivanti; con quale ricognizione degli aspetti organizzativi più concreti (spazi, operatori, metodologie, ecc.) e delle risorse e dei vincoli esistenti, individuando e valorizzando ciò che è presente e non si vede, oppure ciò che è sotto utilizzato o che viene utilizzato su obiettivi poco congruenti.

Questa breve esplorazione fenomenologica delle istanze in gioco e del crocevia di domande che l'operatore di prevenzione del disagio adolescenziale e giovanile deve affrontare rispetto ad un intervento prefigurato, ci introduce ad una seconda sottolineatura preliminare.

Il lavoro di strada sembra, infatti, sollecitare processi di cambiamento sociale che dipendono dai significati consapevoli ed inconsapevoli che rivestono per i soggetti, dalle rappresentazioni razionali e inconsce che essi attribuiscono loro, dalle interdipendenze che ne risultano, dagli esiti adattivi all'ambiente ed al contesto. Processi da accompagnare, costruendoli insieme ad altri, non predeterminati, esposti a spinte spesso incoerenti e segnati da condizioni di incertezza e "razionalità limitata".

Si tratta di percorsi di attivazione di comportamenti microsociale collettivi, dall'andamento non lineare e graduale, inevitabilmente connessi a situazioni problematiche specifiche ed a contesti particolari, che richiedono uno sguardo ed una comprensione peculiari.

È necessario che l'operatore sviluppi una visione "localistica", cioè ancorata alle contingenze spazio-temporali ed alla specificità dei problemi che gli si propongono, proprio per poterli più adeguatamente comprendere ed interpretare, nell'incessante lavoro di costruzione di sensi e significati per sé e per gli altri con cui interagisce. Ciò comporta l'esigenza strutturale di riferirsi a quadri concettuali e saperi di riferimento provvisori, che consentano di sviluppare ipotesi e di implementarle nella realtà. La rinuncia all'adozione di saperi forti e in qualche modo saturanti e saturi, riposa certamente su considerazioni epistemologiche, relative al superamento di una concezione del sapere scientifico di tipo oggettivante ed onnicomprensivo (Ceruti, 1986), ma risponde essenzialmente ad una condizione: quella della possibilità di avvicinarsi alla drammaticità dei problemi, pur muovendo inevitabilmente da una propria identità culturale e con un proprio sapere e punto di vista, per costruire ipotesi di soluzione e risposta ad essi. Ipotesi provvisorie non perché improvvisate o superficiali, ma in quanto aperte a possibili aggiustamenti, regolazioni, ridefinizioni che consentano realistici approcci alle situazioni affrontate.



Di qui una sollecitazione che l'istanza di accompagnamento ai processi di cambiamento genera per l'operatore di prevenzione del disagio adolescenziale e giovanile: gli è richiesto di ri-orientare continuamente i propri riferimenti concettuali ed i quadri di sapere acquisiti, i modelli di pensiero e gli approcci conoscitivi sedimentati, per meglio adattarsi e comprendere i contesti di realtà che incontra e che sfuggono a predeterminazioni e letture rigide ed universali. Di volta in volta è costretto a chiedersi il significato delle situazioni sociali in cui è coinvolto, a interpretarne le dinamiche, ad orientare la sua azione in termini di funzionalità alle specifiche esigenze. Il suo modo di leggere gli adolescenti presenti nel territorio, di prefigurare risposte ed interventi, di attivare servizi ed iniziative non può basarsi unicamente su un sapere già dato e predefinito: la scelta di investire su un CAG, piuttosto che su un consultorio per adolescenti, o ancora su un centro ascolto non può che dipendere da un processo di interrogazione dei contesti micro-sociali, la cui articolazione interpella a coglierne l'originalità, i bisogni e le esigenze peculiari.

Si tratta, in altre parole, di assumere un orientamento ed un modello di pensiero (Morin, 1989) più orientati alla ricerca ed allo sviluppo di processi di conoscenza che all'applicazione di principi e posizioni precise.

Una tale disposizione alla scomposizione e ricomposizione conoscitiva è indubbiamente faticosa e "costosa", in termini di tenuta professionale, e costituisce una sorta di sfida rispetto alle condizioni operative di chi pratica la prevenzione, segnate da precarietà e scarso riconoscimento istituzionale (si pensi alle frequenti difficoltà a livello strutturale, amministrativo e finanziario che gravano sui progetti di prevenzione). Sembra essere, tuttavia, l'approccio che consente investimenti operativi realistici e praticabili, capaci di adattarsi ed aggiustarsi progressivamente ai mutamenti ed alle turbolenze che caratterizzano il mondo del disagio adolescenziale e giovanile.

La posta in gioco risiede nell'assunzione di un approccio narrativo al lavoro socio-educativo, riconducibile all'immettere significati possibili o, in altri termini, all'accompagnare provocazioni di senso nei contesti incontrati: si tratta di processi che generano movimenti e spinte di tipo emancipativo rispetto alle persone incontrate, quasi dei suggerimenti che aiutano a promuovere e/o consolidare condizioni di maggiore soggettività, di più definita identità, di meglio articolata competenza, sul versante individuale e collettivo, negli interlocutori con cui si entra in rapporto.

Potremmo dire che l'istanza di un tale lavoro consiste nell'arricchimento della qualità civile degli ambiti che di volta in volta si affrontano e che diventano, potenzialmente, più ricchi di senso e di significato nel loro insieme e per chi li vive, contenendo e riducendo la loro esposizione a processi involutivi e degenerativi.

Una disposizione narrativa da parte dell'operatore comporta l'assunzione di una posizione professionale caratterizzata da ascolto rispettoso e accompa-

gnamento interessato, affinché i frammenti di storia emancipativa possano essere riconosciuti, prendere forma e coniugarsi in termini di realistici percorsi di crescita per le persone.

Una prospettiva in cui è richiesta all'operatore un'attitudine mentale all'indagine, all'avvicinamento, alla curiosità ed approssimazione ai problemi, elementi riconducibili all'idea di un "lavoro di tipo indiziario" (Zanarini, 1990; Fabbri, 1990), costantemente proteso ad un orientamento conoscitivo aperto al riscontro di segni e spiragli di senso pur in presenza di opacità, compromissioni, contraddizioni, ritardi. Tale disposizione mentale assume i tratti di un elemento peculiare, che definisce lo spessore professionale dell'operatore e lo spinge a prestare attenzione anche là dove apparentemente non si dà senso, dove l'accesso a qualche significato sembra precluso, dove l'immissione di suggerimenti si presenta come impraticabile o inaccessibile.

In gioco è l'assunzione e la precisazione di una prospettiva epistemologica (legata al modo di concepire ed usare i tradizionali riferimenti al sapere ed alla conoscenza) orientata in termini di attività esplorativa conversazionale e narrativa (Zanarini, 1992), di tipo costruttivista e biografico (Piccardo, 1993), centrata sull'assunto relativo alla costruzione intersoggettiva dei significati in base alla quale è nella quotidianità dei processi che noi contribuiamo a co-costruire la realtà che affrontiamo. Di qui il valore assegnato alle dimensioni contingenti, specifiche, localistiche; il riconoscimento della precarietà ed inesauribilità polifonica dei modelli di conoscenza e di sapere adottati; le dimensioni di stupore e sorpresa (cfr. Fabbri, 1997, Scaratti, 1994) che consentono di volta in volta di accedere a significati altri, inediti e non scontati, di situazioni, storie, racconti personali e collettivi con cui si entra in contatto e che si è chiamati a condividere ed attraversare.

Si tratta, in altri termini, di fare i conti con il riscontro che la realtà non è già tutta data e immodificabilmente definita, ma dipende dalla costruzione intersoggettiva di significati che, ad esempio, siamo in grado di negoziare all'interno delle équipes di lavoro, anche attraverso le conflittualità e le contraddizioni che le attraversano; oppure dipende dall'interazione con utenti che esprimono il loro disagio attraverso posizioni di resistenza e di attacco; o, ancora, dall'interlocuzione con gruppi che sembrano restituirci più timore e difesa, che disponibilità ad accogliere ed interagire con l'operatore.

Tutte queste, e molte altre ancora, non sono situazioni eccezionali o inconvenienti da evitare, ma rappresentano il concreto terreno attraverso cui prende forma, non senza fatica e senza automatismi predefiniti, il concreto processo di attribuzione di senso (Bruner, 1988, 1992) che le persone istituiscono di fronte agli eventi ed alla realtà che affrontano.

L'aspetto costruttivo dice come il significato assegnato alla realtà sia il prodotto di una dimensione intersoggettiva; la dimensione biografica richiama come parti consistenti di tali significati attengano alla storia individuale delle



persone: di fatto l'operatore socio-educativo incontra storie, intercetta storie, è chiamato ad attraversare e condividere sequenze di storie personali e gruppalche concorre a costruire e ad indirizzare verso direzioni (senso) dotate di valenza emancipativa e di crescita per i soggetti (significato). Il senso ed i significati non sono già definiti una volta per tutte, così come nessuno è il loro depositario assoluto ed esclusivo (non i singoli soggetti e, tanto meno, gli operatori socio-educativi): essi vanno costruiti e ridefiniti attraverso costanti processi di negoziazione in cui l'operatore gioca il ruolo di anticipatore di senso possibile per l'altro (Scaratti, 1994), non perché l'abbia già in tasca e debba solo trovare le modalità opportune per offrirlo, ma in quanto esito di un'intenzione professionale che cerca di costruire le condizioni adeguate perché l'altro possa accedere ad un più di senso, di valore, di benessere, di contrattualità sociale e collettiva (Demetrio, 1989).

Una tale prospettiva, inerente le modalità e le condizioni di accesso al significato da parte dei soggetti, colloca l'operatore all'interno di scene e rappresentazioni con cui deve cercare di entrare in contatto, sulla base di letture ed interpretazioni che, in virtù di una disposizione culturale e narrativa, consentano di rilevare un significato che "assume una forma pubblica e sociale, piuttosto che privata e autistica" (Bruner, 1990) e di suggerire un senso possibile.

2. Note di regolazione metodologica

La funzione di accompagnamento come processo di costruzione sociale di senso e significati nuovi per i soggetti, si traduce in alcune indicazioni operative in rapporto alle logiche che l'operatore di strada adotta per promuovere emancipazione ed apprendimento nelle persone che coinvolge.

Esiste infatti una stretta connessione tra lavoro di prevenzione del disagio adolescenziale e giovanile ed ipotesi ed opzioni "culturali", relative alla concezione e prefigurazione di modelli di riferimento esistenziale "alternativi", a criteri di utilità sociale assunti e veicolati dagli operatori, che consentano ai ragazzi di riconoscere e sopportare le difficoltà che incontrano e che li aiutino a capire se stessi. L'azione di prevenzione/promozione è strutturalmente connessa a dimensioni di senso, connesse ad ipotesi ed opzioni su ciò che è adattamento e disadattamento sociale, su processi di crescita adeguati e inadeguati, in sintesi su modelli culturali di salute e malattia, normalità e devianza, perché siano conosciuti, accettati e messi in atto dai soggetti di un contesto sociale.

Nel lavoro di prevenzione sono quindi in gioco istanze e dinamiche di controllo e di cambiamento sociale emancipativo inerenti individui, gruppi, organizzazioni e contesti istituzionali, attraverso pratiche di ascolto, pensiero, immaginazione, sperimentazione e di costruzione di sensi e significati meno consueti e ritualistici. Tali processi di cambiamento dipendono dai significati consapevoli e inconsapevoli che rivestono per i soggetti, dai criteri di utilità sociale condivisi, dalle rappresentazioni razionali e inconsce che essi attribui-

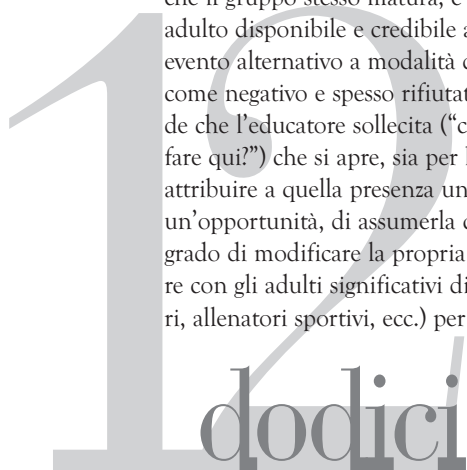
scono loro, dalle interdipendenze che ne risultano, dagli esiti adattivi all'ambiente ed al contesto.

Cercare di immettere eventi e significati altri nei quotidiani percorsi del disagio che i giovani attraversano, non corrisponde al tentativo di indurre strumentalmente ed ideologicamente modalità e soluzioni predeterminate, ma rinvia alla necessità di garantire un sostegno sociale alle "nuove" istanze perché incidano e modifichino i comportamenti dei soggetti.

Fare prevenzione vuol dire, in tale ottica, curare che i modelli culturali veicolati di salute/malattia, normalità/devianza, senso/non senso, siano conosciuti, approfonditi, negoziati ed eventualmente accettati e messi in atto dai membri del micro-contesto adolescenziale e giovanile con cui si interagisce, tutelando e promuovendo la possibilità per le persone di accedere e porsi di fronte a significati inediti e plurali. L'enfasi non è tanto e soprattutto sulle cose e sulle idee da trasmettere, ma sui processi che consentono alle persone di attribuire significato agli eventi che vivono ed alle informazioni cui accedono e possiedono. È in tal senso che, pensiamo, possa essere superata la contrapposizione tra modelli di prevenzione centrati sull'offerta massiccia di informazioni adeguate e modelli a forte impronta relazionale.

Abbiamo evidenziato come i mutamenti avvengano attraverso movimenti di costruzione sociale in cui interagiscono dimensioni individuali e collettive, scelte personali e relazioni gruppali, e tale aspetto non può che tradursi nell'assunzione di una visione dialogica e interazionale centrata sulle relazioni di gruppo come motore dei processi di cambiamento; d'altro canto, la possibilità per le persone di accedere a modelli di comportamento alternativi passa attraverso l'esperienza di processi elaborativi e di mediazione culturale, che vanno dunque innescati e promossi per consentire ai soggetti di sancire il significato dei nuovi comportamenti, rendendone possibile l'interpretazione e l'attribuzione di senso.

Quando, ad esempio, l'educatore di strada si rapporta ai ragazzi nei loro gruppi naturali, attraverso un difficile lavoro di avvicinamento, contatto e "aggancio", di fatto offre la possibilità di una progettualità intorno ad interessi che il gruppo stesso matura, e scandisce un'esperienza di relazione con un adulto disponibile e credibile a cui potersi rivolgere: in ciò si propone come evento alternativo a modalità di rapporto con un mondo adulto percepito come negativo e spesso rifiutato. Ma è solo affrontando e superando le domande che l'educatore sollecita ("cosa vuole questo da noi?", "che ci sei venuto a fare qui?") che si apre, sia per l'operatore, sia per l'adolescente, la possibilità di attribuire a quella presenza un significato, di leggerla ed interpretarla come un'opportunità, di assumerla come portatrice di un senso nuovo ed inedito, in grado di modificare la propria ritualità esistenziale. Allo stesso modo, interagire con gli adulti significativi di specifiche realtà territoriali (insegnanti, genitori, allenatori sportivi, ecc.) per avviare un lavoro di sensibilizzazione e promo-



zione di atteggiamenti e comportamenti relazionali diversi nei confronti degli adolescenti, realizza operativamente un preciso orientamento preventivo. Ma la possibilità che le informazioni, i dati, le indicazioni offerte nei vari contesti prendano significato per le persone, passa dal processo di elaborazione culturale (relativo cioè ai modi di pensare, vedere, rappresentare eventi e situazioni) che esse ne fanno.

Le persone sono oggi portatrici di una mole esuberante di informazioni, di ogni genere e su ogni aspetto del vivere sociale: l'esposizione mass-mediale e la densità dei messaggi provenienti dal variegato tessuto sociale di riferimento, fanno sì che al soggetto pervenga un'altissima quantità di dati informativi in accesso, tanto da indurre frequentemente smarrimento e confusione. A fronte di tale ipertrofica disponibilità informativa non sembra corrispondere una capacità di fruirne, bloccata da una carenza di attribuzione di senso che spesso si consuma nell'erezione di barriere difensive, quali l'indifferenza e il rifiuto. L'informazione offerta, per quanto pertinente ed adeguata, si disperde e si dissolve nella ricorsività di notizie come tante altre, incapaci di generare e suscitare emozioni e coinvolgimenti, di aprire significati ed interessi.

Diventa allora cruciale, per l'operatore di prevenzione, innescare processi elaborativi e di mediazione culturale funzionale all'assunzione di modelli di comportamento alternativi e promuovere proposte di apprendimento che sviluppino occasioni di pensiero e di riflessione per le persone. Operativamente una tale istanza si traduce nella realizzazione di momenti dedicati non solo all'offerta di informazioni, ma anche e soprattutto ad un loro accompagnamento, offrendo alle persone contesti in cui possano esplorare i significati che quelle informazioni attivano, le reazioni e le resistenze che inducono, i disagi ed i desideri che provocano, le disponibilità o le inibizioni che mobilitano, le rappresentazioni, le immagini, i valori che evocano.

Possiamo a questo punto sintetizzare le considerazioni sviluppate, che hanno individuato nell'azione socio-educativa connessa al lavoro di strada una dimensione processuale e relazionale, che prende forma attraverso movimenti di accompagnamento e negoziazione di percorsi di possibile costruzione congiunta di significati emancipativi per i soggetti.

In un'ottica narrativa, legata al divenire parte di un processo, mediante un'attività continua di scomposizione e ricomposizione di significati, la possibilità di coniugare *technè* e *psyche* passa attraverso l'acquisizione di un'attitudine semiotica, attinente al mirato esercizio di un'attenta capacità di pensiero (Kaneklin, 1992), più che nella disponibilità di dotazioni strumentali in grado di risolvere, con le tecniche opportune, i vari problemi dell'animare/educare. Disporre di metodi e tecniche significa allora assumere una disposizione all'indagine, all'esplorazione di itinerari percorribili (metodo come via che conduce oltre) ed una mentalità (modo di vedere le cose, di interpretare la realtà) che consenta all'educatore professionale di concepirsi all'interno di un lavoro indiziario di costante attribuzione di significati a partire dai frammenti di senso

disponibili. Abbiamo in altra sede evidenziato (Scaratti, 1994) come in tale prospettiva il senso del disporre di metodi, strumenti e tecniche consista nell'identificare suggerimenti all'assunzione di un ruolo complesso, sia perché legato alla drammaticità coinvolgente delle situazioni educative da affrontare, sia perché collocato all'interno di dinamiche organizzative e processuali che coinvolgono soggetti diversi, molteplici attori ed agenzie plurali.

Ciò tanto più se pensiamo che il *setting* animativo/educativo del lavoro di strada è caratterizzato dalla scarsa individuazione dei tipici riferimenti che consentono di connotare in specifiche coordinate spazio-temporali il tradizionale intervento socio-educativo (la sede, il ruolo, gli orari, le regole, ecc.): il contratto relazionale ed animativo/educativo va costantemente alimentato e negoziato, affrontando ed attraversando intense dinamiche di interazione e conflitto/costruzione sociale.

La stessa ricognizione del termine "tecnica" rimanda alla necessità di accogliere le dimensioni di incertezza e precarietà evocate dal riferimento epistemologico a quadri concettuali provvisori, che consentano di sviluppare ipotesi di lettura e soluzione dei problemi e di implementarle nella realtà, superando modelli di conoscenza stabili e consolidati e concezioni relative all'educare univoche e trasparenti.

"Tecnica" deriva infatti dal greco "tekne" = arte, da cui "teknazein" = fabbricare, costruire, formare artisticamente e "teknasma" = lavoro, opera d'arte, strumento. In quanto arte "tekne" rinvia a "poiein" = creazione, arte, da cui, ancora, "teknopoiein" = generare, procreare.

I rimandi etimologici richiamati istituiscono uno stretto nodo semantico tra tecnica e lavoro, inteso quale arte ed attività multiforme che consente di creare nuove forme e di investire di esse la realtà, per renderla familiare e, in tal modo, procacciarsi da vivere. Di qui la possibile identificazione tra lavorare e vivere (e quindi anche generare e procreare) e la connessione con l'esigenza, tutta umana, di uscire dal piano della natura per costruire (*teknazein*) la dimensione della civiltà e della cultura (Negri, 1980).

La tecnica partecipa, dunque, del processo di umanizzazione della natura che, attraverso il lavoro, diviene terra lavorata, prodotta dal gesto fondamentale di coltura/cultura. Grazie al lavoro la natura perde i suoi tratti di ostilità ed estraneità diventando, in qualche modo, più "familiare" e "a portata di mano" e, quindi, trattabile.

È evidente la portata metaforica di tali osservazioni e l'analogia che esse istituiscono con le situazioni più compromesse di alterità, di diversità, e quindi di estraneità, con cui l'operatore socio-educativo deve confrontarsi, misurandosi con la loro portata di minacciosità, di problematicità, di inaccessibilità, in sintesi di ostilità.

L'associazione tra tecnica e lavoro sembra richiamare l'impossibilità di risolvere un tale rapporto nella molteplice applicazione operativa di un *vademecum* strumentale, frutto di un sapere di tipo logico-deduttivo e semplificante, per

quanto aggiornato e rigoroso. Siamo in presenza di un'apertura e dilatazione di senso rispetto alla tradizionale identificazione tra "metodi e tecniche" e a una forma idealizzata di conoscenza, lineare ed onnicomprensiva, solida e saturata, connessa all'immagine di una scienza oggettivante e rigorosa, in grado di offrire risposte a ciò che si cerca ed alle difficoltà incontrate.

Si tratta, come abbiamo sopra visto, di una posizione non facile e per molti aspetti costosa, per la consistenza e la maturità del profilo personale e professionale che la sua assunzione richiede. Significa, per l'operatore di strada, passare da una concezione del proprio lavoro come ideale, in quanto fortemente ed inevitabilmente impregnata da dimensioni valoriali, legate all'istanza di servizio e di cambiamento per e con le persone, ad una posizione reale, mediata dalla capacità di approssimazione, intesa sia come regolazione costante della vicinanza-distanza dagli altri e dalle cose, sia quale processo di relativizzazione e decentramento del proprio punto di vista.

È in tal modo peraltro che egli riacquista un potere reale di incidenza, superando la depressione dell'impotenza e l'illusione onnipotente e recupera la sua connotazione "narrativa": contribuire a tracciare storie possibili che, nell'intricata complessità delle situazioni educative, promuovano prospettive di senso e facilitino il lavoro di negoziazione e costruzione di significati emancipativi ed evolutivi per sé e per gli altri.

Egli non è il depositario della storia autentica né il padrone assoluto del senso per gli altri: la sua funzione è semmai di immettere, secondo una delle acquisizioni fondamentali del paradigma della complessità, nelle vicende di cui è co-protagonista, quei "suggerimenti" mirati che orientano e sviluppano i movimenti di auto-organizzazione.

La nuova visione epistemologica, richiamando un modello di sapere centrato su dimensioni specifiche e particolari, caratterizzato da aspetti di contingenza e precarietà, e aperto a molteplici potenzialità di costruzione di significati e di invenzione micro-sociale, sollecita un profilo più "psico-socio-antropologico culturale" del lavoro animativo ed educativo. La metodologia e la tecnologia conseguenti risultano improntate all'ascolto ed all'osservazione della vita quotidiana, al contatto con le situazioni esistenziali e le interazioni che si realizzano tra persone, tra ruoli, tra gruppi sociali, all'attenzione per i discorsi dei vari attori e per le loro storie di vita, al fine di incrociarle e dividerne l'evoluzione.

Prodotto atteso dal suo lavoro è dunque la promozione di una maggiore soggettività, identità e capacità espressiva nelle persone e l'arricchimento della qualità civile degli ambiti di convivenza incontrati, perché siano più ricchi di significato e di senso e maggiormente contenitivi dei processi degenerativi in essi presenti.

(Giovanni Bertin, Piero Selle)^{*}

1. Attrazioni e diffidenze; 2. Un metodo per la valutazione; 3. Efficacia del lavoro di strada: un concetto con più valenze; 4. Conclusioni.

1. Attrazioni e diffidenze

L'incontro fra il mondo della valutazione e quello del lavoro di strada è segnato da atteggiamenti contrastanti: da forti attrazioni a reciproche diffidenze; da diversità di linguaggi al riconoscimento della necessità di instaurare e costruire un rapporto continuativo.

L'importanza che il lavoro di strada si è (o si sta) ritagliando nelle politiche sociali è dovuta al riconoscimento della validità di pensare a servizi/interventi che vanno incontro all'utenza potenziale, e non solo che attendono che questa elabori ed esprima una domanda di aiuto. Il riuscire però a mantenere un ruolo rilevante nelle politiche richiede di riuscire a far apprezzare la validità di questo modo di agire, di riuscire a documentare il raggiungimento degli obiettivi preventivati. Nasce da qui la tensione dei responsabili degli interventi di strada nei confronti della valutazione.

È sempre più diffuso registrare tra gli operatori come la parola "valutazione" non sia associata a termini con una valenza sanzionatoria o di giudizio della propria professionalità, ma sia identificata soprattutto con termini quali "dare senso", "dare valore", "far apprezzare" che evocano una funzione positiva, di supporto al miglioramento.

Ovviamente un tale approccio alla valutazione non è già totalmente condiviso fra gli operatori, ma è comune a quanti hanno deciso di legittimare il proprio lavoro non su una base ideologica ma rispetto ai risultati, a quanti hanno compreso, ad esempio, che il prendersi cura degli operatori che lavorano in strada passa attraverso il raggiungimento degli obiettivi. Una causa importante di *burn-out* per gli operatori è sicuramente dovuta al non sapere o non riuscire a cogliere il valore del proprio lavoro. Fare valutazione, quindi, ha una valenza sia verso l'esterno - comunicare in modo attendibile i propri risultati - sia verso l'interno, supportare l'azione degli operatori.

Purtroppo questi non sono i soli atteggiamenti con i quali il mondo del lavoro di strada approccia la valutazione. Le parole d'ordine di questi due mondi, infatti, manifestano uno stridente contrasto: approcci informali (del lavoro di strada) contro rigore scientifico (valutazione), ricerca-intervento con-

^{*} Emme&Erre s.r.l. - Padova.

tro chiara definizione degli obiettivi. La conseguenza è una difficoltà da parte della valutazione di far comprendere che i vari passaggi del processo di valutazione favoriscono la possibilità di centrare l'attenzione su specifici oggetti, evitando azioni generiche di verifica che produrrebbero informazioni poco utili alla gestione dell'intervento ed imporrebbero agli operatori di rispondere ad uno spettro di obiettivi sovradimensionati rispetto alle risorse disponibili.

Tale processo da parte degli operatori, invece, è vissuto come una limitazione del significato della propria azione e/o come una "ingabbiamento" dell'intervento che fa perdere la dimensione dell'informalità.

In realtà c'è una via di uscita che permette di comporre questo contrasto ed è rappresentata dall'assunzione di una "logica per progetti". Laddove l'intervento di strada è pensato come un progetto, le difficoltà di comunicazione fra lavoro di strada e valutazione vanno scomparendo, laddove invece l'obiettivo è "esserci" senza aver chiarito bene "per fare cosa", o l'intervento risponde alla volontà di realizzare delle attività delle quali non sono ben esplicitati gli obiettivi sulla popolazione *target* la comunicazione è difficile e la possibilità di un incontro assai ardua da pensare.

A queste resistenze alla valutazione, di natura culturale, se ne aggiungono altre di natura metodologica, talvolta reali altre volte legate a stereotipi, che meritano di essere presentate quali temi che segnano attualmente il dibattito.

Il primo tema ruota attorno alla necessità di coordinare tempi del raggiungimento del risultato e tempi della valutazione; questo è fondamentale ad esempio nel caso della prevenzione. La prevenzione è un investimento effettuato oggi, finalizzato a produrre effetti non necessariamente nel breve periodo (è il caso della prevenzione terziaria) ma molto spesso nel medio-lungo periodo. La valutazione si trova di fronte a due strade entrambe segnate da problemi. La prima è quella di misurare i cambiamenti prodotti durante la realizzazione dell'intervento (breve periodo). Tale strada, però, informa non sul risultato finale, ma sulla capacità del progetto di creare le pre-condizioni per il cambiamento o di innescare già tale processo. La seconda opzione è quella di misurare il cambiamento quando si è prevista la sua realizzazione. La puntualità del modello di misurazione, tuttavia, si accompagna a notevoli difficoltà: come contattare la popolazione interessata dopo la conclusione del progetto?, come garantire che il cambiamento rilevato sia la conseguenza dell'intervento e non sia dovuto, in realtà, ad un insieme di messaggi ed esperienze vissute dal *target*, delle quali l'intervento è solo una delle fonti?

Il secondo tema afferisce alla distanza degli operatori dalla cultura del dato. Gli operatori, fin dalla prima formazione, sono portati a valorizzare i vissuti, le relazioni, mentre poca attenzione è data alla capacità di "trattare dati". Il dato è visto come qualcosa di arido, non come uno stimolo a riflettere, ad interrogarsi. Ne deriva che la valutazione può anche produrre molti dati, ma l'informazione che ne traggono gli operatori è sicuramente scarsa.

Un altro tema è legato alla forzata rinuncia a modelli sperimentali o quasi-sperimentali. Il non poter disporre di gruppi controllo da utilizzare come terreno di paragone per i gruppi oggetto dell'intervento, limita la possibilità di dare giudizi chiari sulla bontà dei risultati raggiunti. Se è quindi possibile capire quanto l'intervento migliora le conoscenze e le abilità dei ragazzi, non è invece possibile sapere cosa sarebbe successo senza l'intervento dell'operatore.

Un ultimo tema, che rientra fra quelli legati soprattutto agli stereotipi degli operatori, è quello dell'invasività degli strumenti di valutazione. La variabile strategica del lavoro di strada (non l'obiettivo) è la costruzione e lo sviluppo della relazione fra operatore e *target*. L'attenzione a coltivare il rapporto implica la necessità di evitare o controllare eventi shock, quali ad esempio una richiesta di informazioni, quando non è ancora matura la fiducia nei confronti dell'operatore. Questa considerazione fa da sfondo al tema dell'invasività degli strumenti di valutazione. Le informazioni necessarie alla valutazione possono essere raccolte con strategie diverse: osservazione, piuttosto che intervista o questionario autosomministrato. Ciascuno di questi strumenti ha pregi e difetti; maggiore è il grado di attendibilità o approfondimento dell'informazione, maggiore è l'invasività dello strumento. Ne deriva allora il bisogno di mediare fra qualità dell'informazione e disponibilità a dare spazio alla valutazione, il tutto necessariamente nel rispetto di alcuni paletti metodologici (fra tutti la validità degli strumenti).

Preso atto, allora, della necessità di fare valutazione, ma anche di tutte queste considerazioni sulle difficoltà o nodi culturali e metodologici finora emersi, è necessario pensare di cominciare ad elaborare un metodo per fare valutazione. Va precisata l'attenzione sul metodo e non il richiamo ad un modello. I contesti del lavoro di strada, gli obiettivi, i tempi, le risorse sono molto differenziati, così che non è pensabile definire un modello di valutazione, mentre è possibile tracciare quale deve essere il percorso da seguire, quali le scelte necessarie, quando debbano essere effettuate, quali gli attori da coinvolgere.

2. Un metodo per la valutazione

Il processo di valutazione, che parte dalla definizione dell'oggetto di analisi e porta alla pubblicazione dei risultati, può essere articolato in quattro passi fondamentali. Si tratta di azioni sequenziali, con obiettivi specifici, ben connotati, che permettono al responsabile della valutazione (sia esso un operatore interno al progetto o un ricercatore esterno) di sviluppare progressivamente il proprio disegno, rispettando da un lato la specificità del progetto e dall'altro le indicazioni metodologiche proprie della valutazione.

2.1 La definizione dell'oggetto di valutazione

Per poter fare valutazione è necessario innanzitutto mettere a fuoco "l'oggetto" da valutare, che nel lavoro di strada si traduce in: quali cambiamenti il progetto prevede di realizzare e su quale *target* di popolazione? Tre sono i momenti nei quali si sviluppa questa fase definitoria.

dodici

Il primo è quello di esplicitare nel modo più dettagliato possibile la popolazione *target* dell'intervento, definire se i destinatari dell'azione saranno i giovani dei gruppi informali piuttosto che gli abitanti di un quartiere o un gruppo di adulti significativi.

In questa operazione è importante avere cura di:

a) specificare bene il *target* connotandolo con riferimenti quantitativi e qualitativi. Questa operazione infatti delimita il campo di intervento e favorisce la successiva fase di individuazione degli obiettivi specifici, soprattutto laddove vi partecipano più operatori. Il supporto all'individuazione degli obiettivi è diverso se definiamo il *target* come i "ragazzi di un gruppo informale" invece di "i 15 ragazzi del gruppo del quartiere PEEP". La definizione puntuale del destinatario dell'intervento favorisce una più mirata individuazione degli obiettivi e un chiaro riferimento in fase di applicazione degli strumenti;

b) distinguere i diversi *target* quando all'interno del progetto ce ne è più di uno. Spesso uno stesso progetto è composto da azioni che si rivolgono a popolazioni diverse: ad esempio lavorare sia con i ragazzi che con i loro genitori. E' fondamentale distinguere i *target* laddove vi siano obiettivi specifici per ciascuno di essi. Nulla vieta che vi siano degli obiettivi comuni, ma è da evitare che vi siano obiettivi specifici non ancorati al *target* di riferimento.

Il secondo passo è quello di esplicitare gli obiettivi da raggiungere, dove per obiettivi si intendono i cambiamenti che l'intervento intende produrre sui destinatari dello stesso. Questa operazione, che di per sé potrebbe apparire quasi banale, riserva invece nella realtà parecchie insidie. La prima è legata alla cultura degli operatori ancorata più al "fare" che al definire le finalità che giustificano il fare. Così nella presentazione dei progetti non manca mai la descrizione delle attività, mentre non è raro riscontrare l'assenza della esplicitazione degli obiettivi o di una loro generica definizione. Una seconda insidia deriva dall'assegnare all'intervento la capacità di rispondere ad una vasta gamma di obiettivi. In particolare nel lavoro di strada, laddove il rapporto con il *target* non sempre è continuativo, dove l'operatore non può controllare tutte le variabili esterne, è fondamentale selezionare gli obiettivi prioritari, nonché sforzarsi di chiarire in quali tempi si prevede di raggiungerli o comunque di vedere i primi cambiamenti.

Prima di proseguire con la descrizione del percorso di valutazione è utile una considerazione su quanto finora esposto. Definire l'oggetto dell'intervento (*target* e obiettivi) non è propriamente una fase della valutazione, è in realtà una fase fondamentale della progettazione. E' quindi l'incompletezza nella formulazione dei progetti che impone una particolare attenzione su questi temi all'avvio del percorso di valutazione. Senza una chiara definizione degli obiettivi si può cominciare a lavorare, seguendo una logica prestazionistica, ma non si può invece procedere alla verifica dei risultati.

Una volta dichiarati gli effetti attesi è necessario individuare un set di strumenti che permettano di misurare lo stato della popolazione *target* nei diversi tempi dello sviluppo dell'intervento. L'operazione da compiere è, quindi, quella di andare ad associare ad ogni obiettivo uno o più strumenti di misurazione. Diverse sono le attenzioni che devono guidare questa fase. Innanzitutto la congruenza fra strumento ed obiettivo informativo, infatti ogni strumento misura un particolare oggetto. È così importante aver chiaro se si sta cercando uno strumento che misuri atteggiamenti piuttosto che conoscenze o comportamenti. È altrettanto importante verificare se lo strumento "parla il linguaggio" del *target* dell'intervento. La letteratura propone svariati esempi di batterie sull'autostima, ma alcune sono tarate sui bambini, altre su adulti o su particolari subpopolazioni (ad esempio i tossicodipendenti). Un terzo criterio per giudicare l'adeguatezza dello strumento è relativo alle modalità ed ai tempi di somministrazione. Esistono strumenti basati sull'osservazione, quelli autosomministrati (*self-report*), quelli centrati sull'intervista, quelli che ricorrono al giudizio esterno. Tra queste tipologie di strumenti, non si tratta di costruire una graduatoria per individuare il migliore in assoluto, è invece necessario che chi è responsabile della scelta sappia comprendere i vantaggi e gli svantaggi che a ciascuno di essi è associato. L'osservazione è meno invasiva del *self-report* ma si sposa poco con la misurazione di atteggiamenti, così il giudizio esterno rischia di includere stereotipi nella valutazione, ma se i soggetti giudicanti sono più di uno, sono scelti con cura e la griglia di analisi è ben costruita, questa è una strategia più che valida.

Il problema principale di tale fase è però la scarsa attenzione che gli operatori hanno nei confronti del tema della misurazione come dimostrano due diffusi comportamenti. Il primo è la costruzione in proprio di strumenti di misurazione. Non è raro imbattersi in batterie di domande prodotte internamente all'équipe. Questo non è di per sé un comportamento da censurare, il problema è che o sullo stesso tema esiste già uno strumento validato che inoltre permette di avere parametri di confronto con altre realtà, o che non viene eseguito alcun controllo sulla rispondenza della batteria prodotta alle proprietà statistiche: dall'unidimensionalità e mutua esclusività degli *items* al rispetto della sensibilità, validità e attendibilità degli indicatori.

Il secondo comportamento diffuso è il recupero acritico di strumenti utilizzati in altre realtà. Il criterio di scelta non è quindi la congruenza fra obiettivi dell'intervento e informazioni raccolte dallo strumento, ma l'essere già stato utilizzato in un contesto simile o nell'ambito di un'esperienza particolarmente significativa.



122 2.3 La somministrazione degli strumenti

Scelti gli strumenti nel rispetto dei bisogni informativi e delle indicazioni scientifiche, è il momento di affrontare la fase della loro applicazione. Tale operazione, che di per sé richiede alcune attenzioni, deve essere curata particolarmente nell'ambito del lavoro di strada. La somministrazione di un questionario ad un gruppo informale che ha quale punto di ritrovo, un bar piuttosto che una panchina, deve necessariamente essere preparata, tanto più quando la relazione fra gruppo ed operatori è ancora in fase di costruzione. È necessario valutare bene come presentare la rilevazione, come motivare i ragazzi, come garantire la presenza di tutti i soggetti da intervistare, come garantire le condizioni minimali per una buona compilazione dei questionari, evitando quindi compilazioni di gruppo o tempi troppo frettolosi.

Particolare cura va prestata anche nel caso di utilizzo di strumenti basati su osservazione o giudizio. La preoccupazione principale deve essere quella di omogeneizzare il metro di giudizio degli operatori coinvolti, devono essere chiaramente identificati i momenti da osservare per raccogliere le informazioni o gli aspetti sui quali basare il giudizio.

2.4 La costruzione del giudizio valutativo

L'ultima fase di questo percorso è finalizzata alla sintesi delle informazioni raccolte e al passaggio dalla misurazione alla valutazione. Si tratta di tradurre i dati raccolti in indicatori di sintesi, secondo le specifiche delle singole batterie utilizzate, quindi di quantificare i cambiamenti registrati ed esplicitare il giudizio (in termini di efficacia dell'intervento) connesso al cambiamento prodotto.

Il punto fondamentale di questo momento è il passaggio dalla misurazione alla valutazione, ma è anche il più critico per diversi ordini di motivi. Da un lato per motivi metodologici - come trattare variabili continue piuttosto che variabili categoriali - dall'altro per la difficoltà di esplicitare a priori una regola di giudizio dei cambiamenti.

Per quanto attiene agli aspetti metodologici le soluzioni non sono molto complesse: nel caso di indicatori di tipo continuo monotono la valutazione è direttamente legata alla differenza fra la situazione della popolazione *target* all'inizio ed alla fine dell'intervento; quando le misure sono di tipo categoriale, invece, è necessario costruire una matrice di transizione che espliciti il giudizio sui possibili cambiamenti da uno stato ad un altro.

Il problema vero, in questa fase, è invece di tipo concettuale: è molto difficile riuscire a definire qual è la gravità delle singole situazioni, o come giudicare uno specifico cambiamento. Intervengono infatti difficoltà di natura diversa: la presenza all'interno dell'équipe di più prospettive, che danno valenze diverse al medesimo comportamento o atteggiamento, oppure approcci ideologici che negano di poter definire un metro di giudizio generale.

3. Efficacia del lavoro di strada: un concetto con più valenze

123

L'ultimo passo del percorso di valutazione oltre a porre diversi interrogativi sulla difficoltà di definire in modo esplicito ed a priori le regole del giudizio, ha anche evocato il tema dell'efficacia. Tale tema merita di essere approfondito perché negli interventi alla persona in generale, ma specificatamente nel lavoro di strada, esso risulta complesso e necessita di essere indagato da diverse prospettive. Laddove, infatti, il destinatario dell'intervento può in qualsiasi momento decidere di "uscire dal progetto", è limitativo pensare all'efficacia come cambiamento prodotto su quanti hanno seguito l'intervento fino alla sua conclusione. L'obiettivo del progetto infatti è quello di portare tutti i componenti la popolazione *target* iniziale, e quanti se ne possono associare successivamente, verso una situazione di miglior benessere. Ne consegue che nella valutazione sul risultato dell'intervento devono essere considerati anche quanti non concludono il programma.

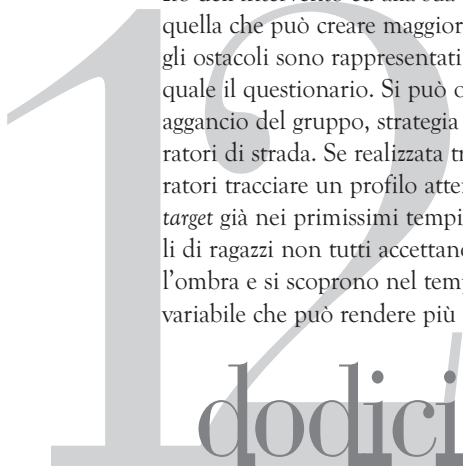
Valutare l'efficacia del lavoro di strada significa analizzare l'intervento secondo tre ottiche:

- a) Efficacia (in senso stretto): centrata sulla verifica del cambiamento prodotto su quanti hanno seguito l'intero programma;
- b) Selezione: mirata a controllare se gli abbandoni sono direttamente legati agli obiettivi del progetto;
- c) Attrazione: finalizzata a verificare se i nuovi ingressi partecipano a cambiare le caratteristiche della popolazione *target* di partenza.

Questo approccio alla valutazione è stato testato in diverse esperienze di lavoro di strada centrate su gruppi informali di giovani, in alcuni casi con obiettivi di prevenzione in altri di animazione. Si è rivelato utile nell'aiutare gli operatori a riflettere su quanto accaduto durante l'intervento, al di là della storia di casi singoli o di specifiche contingenze. Queste considerazioni suggeriscono di presentare le specifiche sulla base informativa minima oltre ad alcuni risultati delle realtà nei quali è stato applicato con finalità esemplificativa.

3.1 La base informativa

L'utilizzo di tale struttura interpretativa richiede quali precondizioni la disponibilità di almeno due rilevazioni sulla popolazione *target*, posizionate all'inizio dell'intervento ed alla sua conclusione. La prima rilevazione è sicuramente quella che può creare maggior difficoltà. Se effettuata con strumenti *self-report*, gli ostacoli sono rappresentati dalla difficoltà di far "passare" uno strumento quale il questionario. Si può ovviare a ciò utilizzando il questionario in fase di aggancio del gruppo, strategia utilizzata con successo da alcune équipes di operatori di strada. Se realizzata tramite osservazione, è invece difficile per gli operatori tracciare un profilo attendibile dei singoli componenti la popolazione *target* già nei primissimi tempi dell'intervento. Ad esempio nei gruppi informali di ragazzi non tutti accettano di "giocare" da subito, alcuni stanno più nell'ombra e si scoprono nel tempo. La numerosità del gruppo è poi un'altra variabile che può rendere più difficile la ri-costruzione dei singoli profili.



Le rilevazioni (siano esse effettuate con strumenti *self-report* piuttosto che con osservazione) devono avere un codice identificativo dei singoli casi così da permettere di collegare il profilo di inizio al profilo finale, nonché di individuare i profili dei casi che abbandonano e di quelli che si uniscono alla popolazione *target* nel tempo. La costruzione del codice rappresenta un problema solo nel caso di rilevazione con strumenti *self-report*. I questionari infatti devono essere anonimi (ai fini di garantire una maggior attendibilità e qualità del dato), per cui la costruzione del codice non può essere effettuata dall'operatore né può essere agganciata ad elementi quali le iniziali di nome e cognome. La costruzione del codice deve essere lasciata al rispondente e pertanto le operazioni da fare devono essere semplici, non richiedere nella seconda rilevazione memoria del codice usato la prima volta (quindi evitare che i ragazzi si diano dei nomi di fantasia che probabilmente non ricorderanno a distanza di un anno), non permettere l'identificazione del rispondente. Le strade spesso utilizzate sono quelle di utilizzare il sesso e valori formati ad esempio dalla somma della propria data di nascita (es. 19/07/1984, codice=19+07+1984=2010), dato che è sicuramente ricordato, non può cambiare nel tempo (a differenza ad esempio del numero di telefono), non permette di ricostruire il dato di partenza, risulta con buona probabilità una chiave-primaria (è raro trovare due casi in uno stesso gruppo di medio-piccole dimensioni con due date che producono la stessa somma).

Infine, va detto che due rilevazioni permettono una verifica finale dell'effetto prodotto dall'intervento, mentre con rilevazioni intermedie è possibile procedere a verifiche *in itinere* utili a tarare l'intervento prima della sua conclusione. La scelta del numero di rilevazioni deve essere comunque determinata in base al contesto in cui si interviene, alla qualità della relazione instaurata fra operatore e popolazione *target*, ai tempi del cambiamento, al tipo di strumenti utilizzati, alla rilevanza del *turn-over* del *target*, per citare le principali variabili da considerare.

3.2 I risultati di alcune esperienze

Fra il 1994 e il 1998 sono state oggetto di valutazione in particolare due esperienze di interventi di strada promosse in Veneto, una dalla Regione e una da un Comune, capoluogo di provincia. I singoli interventi avevano una popolazione *target* di riferimento sostanzialmente simile (ragazzi fra i 14 e i 18 anni in situazioni di disagio, appartenenti a gruppi informali) e di conseguenza avevano una base comune di obiettivi (ancorati all'integrazione con il territorio ed all'aumento della capacità critica rispetto alle sostanze stupefacenti ed all'alcol) ed una serie di altri obiettivi che invece li differenziavano.

In entrambe le esperienze si è proceduto secondo il metodo descritto nelle pagine precedenti: all'individuazione degli obiettivi, all'individuazione degli strumenti e loro condivisione con gli operatori, alla somministrazione degli stessi ai ragazzi (si trattava di strumenti *self-report*), al calcolo degli indicatori ed

alla misura del cambiamento prodotto secondo le ottiche dell'efficacia, della selezione e dell'attrazione. Per esplicitare i risultati i ragazzi intervistati sono stati suddivisi in tre gruppi: gli "storici", coloro che hanno seguito tutto l'intervento, i "drop-outs", quanti lo hanno abbandonato, i "nuovi", i ragazzi che sono entrati in gruppo a programma in corso. Inoltre viene identificata con T_0 la rilevazione ad inizio intervento e a T_1 quella a fine intervento.

*Il caso
del progetto regionale*

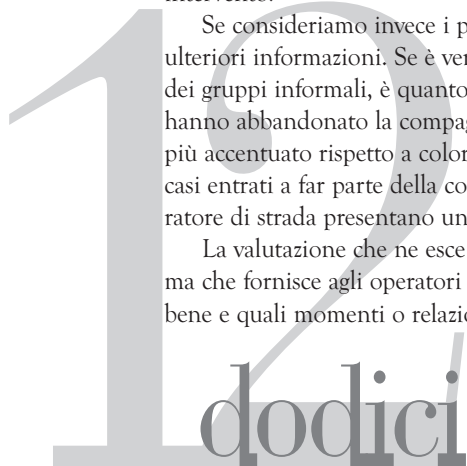
Per presentare i risultati, in modo sintetico ed immediato, si è proceduto a costruire un grafico "a dispersione" per ciascuna ottica: quello dell'efficacia confronta i valori degli indicatori dei ragazzi all'inizio ed alla fine dell'intervento, così da permettere di comprendere in modo immediato laddove si sia registrato un cambiamento positivo o in negativo o infine alcun cambiamento. Il grafico relativo alla selezione confronta il profilo dei drop-outs (registrato ad inizio programma) con il profilo degli storici a T_0 (inizio intervento) esplicitando se vi fossero differenze fra le due popolazioni. Il terzo grafico relativo all'attrazione confronta i "nuovi" con gli storici a T_1 e indica se chi si accosta al programma ha caratteristiche migliori/uguali/peggiori di chi vi è già coinvolto. La rappresentazione grafica infatti esplicita in modo molto immediato cambiamenti e differenze, risultando quindi facilmente utilizzabile dagli operatori. Vediamo comunque quali riflessioni se ne possono trarre.

L'intervento degli operatori di strada nelle compagnie porta i gruppi ad essere, alla fine dell'intervento, significativamente diversi, con alcuni tratti di miglioramento, rispetto alla situazione iniziale. Tali differenze hanno diverse origini.

Se si considera il gruppo degli "storici" (quelli presenti in compagnia per tutto il tempo dell'intervento) e si confrontano le misurazioni di inizio intervento (T_0) e fine intervento (T_1) emergono miglioramenti sulle tematiche centrali del progetto: il rapporto con la droga e con l'alcol. Su altri temi invece quali il tempo libero, l'autopercezione di sé, i rapporti di rete non si registra un miglioramento evidente, in particolare ciò è più critico per il rapporto con il mondo del lavoro il quale risultava abbastanza problematico già ad inizio intervento.

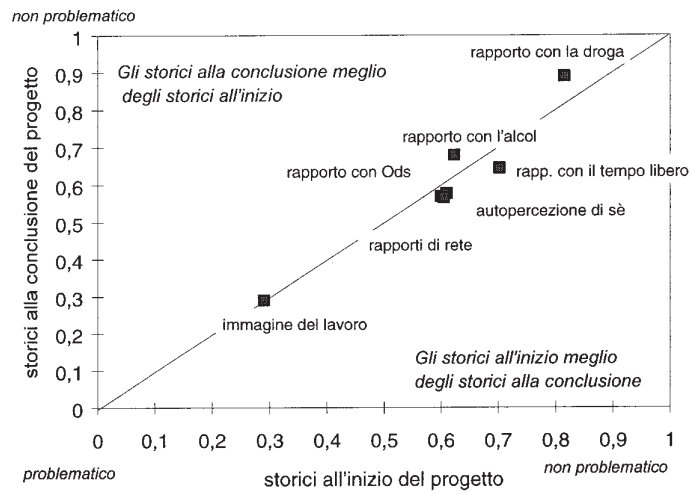
Se consideriamo invece i processi di selezione ed attrazione si acquisiscono ulteriori informazioni. Se è vero infatti che la mobilità è un fenomeno proprio dei gruppi informali, è quanto meno interessante verificare che i ragazzi che hanno abbandonato la compagnia ("drop-out") presentano situazioni di disagio più accentuato rispetto a coloro che sono rimasti (storici a T_0) e che i "nuovi" casi entrati a far parte della compagnia durante il periodo di presenza dell'operatore di strada presentano un profilo migliore degli storici a T_1 .

La valutazione che ne esce rileva quindi un risultato fatto di chiaroscuri, ma che fornisce agli operatori spunti di riflessione per capire dove si è lavorato bene e quali momenti o relazioni andavano curati meglio. Probabilmente alcu-

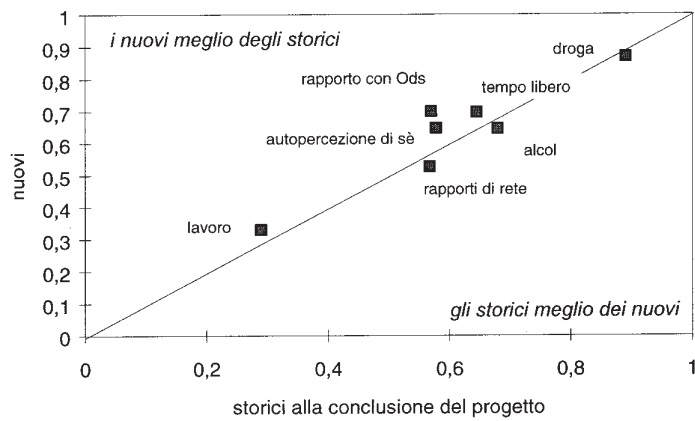


ni degli obiettivi del progetto (ad esempio l'aumento dell'autopercezione di sé) richiedono tempi di maturazione più lunghi di quelli previsti dal progetto. In questo caso c'è stato un problema di errata taratura fra obiettivi e risorse disponibili (tempo).

EFFICACIA



ATTRAZIONE

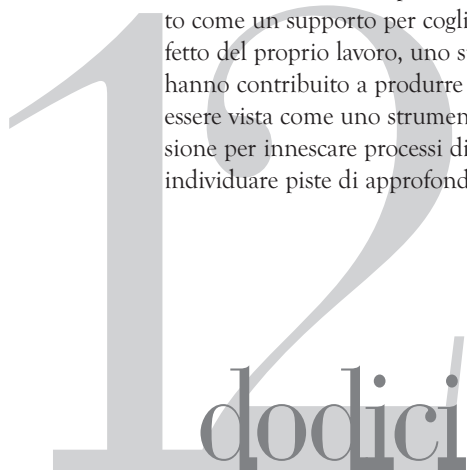


Uno degli obiettivi prioritari del progetto era l'aumento della distanza del gruppo dal mondo della droga, infatti su questo terreno almeno qualche ragazzo presentava un rischio elevato. Uno degli strumenti somministrati per valutare il risultato è stata una batteria sulla percezione del rischio, variabile proxy dell'uso di sostanze. Analizzando l'impatto del progetto sugli "storici" si registra: un aumento dell'attenzione verso i rischi dell'alcol (da 0,34 a 0,50) che inizialmente erano poco percepiti, il persistere di un livello critico nei confronti della marijuana, un leggero peggioramento per le altre sostanze (eroina, ecstasy, tabacco). I ragazzi presentano quindi un forte rischio d'uso di sostanze (hashish e marijuana in particolare) e probabilmente in alcuni casi si può già parlare di uso di sostanze.

Percezione del rischio legata all'uso di:	T ₀ (avvio progetto)		T ₁ (fine progetto)	
	Drop-out	Storici	nuovi	
tabacco	0,75	0,78	0,61	0,78
alcol	0,43	0,34	0,50	0,61
marijuana	0,37	0,30	0,30	0,44
ecstasy	0,81	0,61	0,58	0,50
eroina	0,73	0,83	0,80	1,00

I casi che abbandonano il gruppo presentano, rispetto agli "storici", una situazione più critica rispetto all'alcol (0,43 contro 0,34) ed, anche se in misura inferiore, rispetto alla marijuana (0,37 contro 0,30), sono meno attenti ai rischi legati all'uso di eroina (0,73 contro 0,83), mentre risultano più lontani rispetto all'ecstasy (0,81 contro 0,61). Per contro, invece, la percezione del rischio dei "nuovi" risulta più elevata rispetto agli "storici", a parte l'ecstasy per la quale questi ultimi hanno un valore leggermente maggiore (0,58 contro 0,50). Il gruppo quindi si arricchisce di casi che marcano una maggior distanza con il mondo delle sostanze.

Anche in questo caso il risultato si compone di più informazioni e richiede di essere letto secondo più ottiche. L'approccio proposto deve essere interpretato come un supporto per cogliere in modo immediato e poter comunicare l'effetto del proprio lavoro, uno stimolo a riflettere per individuare i fattori che hanno contribuito a produrre tale risultato. La valutazione, infatti, non deve essere vista come uno strumento che fornisce solo risposte, ma come un'occasione per innescare processi di auto-apprendimento, per porre interrogativi ed individuare piste di approfondimento.



4. Conclusioni

Dopo aver speso queste pagine a discutere le difficoltà del fare valutazione e dell'accettare la valutazione nel lavoro di strada e, successivamente, nell'aver descritto come si possa fare e quali ritorni informativi essa possa offrire per gli operatori, le conclusioni non devono necessariamente essere risolutive.

Devono invece rassicurare sulla possibilità di fare realmente valutazione, senza dover snaturare le logiche interne al lavoro di strada, né dover ignorare alcuni punti fermi metodologici della valutazione. L'impegno più utile da prendere è allora quello di cominciare davvero a sperimentare la valutazione, senza la pretesa di rispondere a tutti i problemi insoluti, ma con la volontà di favorire un processo di accumulazione di conoscenze che permetta alla fine di dare valore e far apprezzare il lavoro di strada.

(Franco Santamaria*)

1. Le domande che la strada restituisce; 2. L'opzione educativa (e animativa);
3. Orientamenti di sintesi rispetto al profilo professionale e alla formazione dell'educatore di strada; 4. Un'identità professionale possibile; 5. I percorsi (possibili) della formazione; 6. Per concludere.

1. Le domande che la strada restituisce

In questi ultimi anni il lavoro di strada con adolescenti – ragazzi il cui percorso evolutivo rientra nella cosiddetta normalità e ragazzi in condizioni di rischio – ha mobilitato attenzioni e azioni di operatori pubblici e privati, di amministratori, di servizi. Essi hanno provato a superare l'inadeguatezza con cui gli adulti si relazionano alle domande problematiche degli adolescenti, rispetto alle quali non è raro registrare risposte che vanno dall'incompetenza alla strumentalizzazione, dalla sfiducia all'inerzia, dal cinismo alla stigmatizzazione.

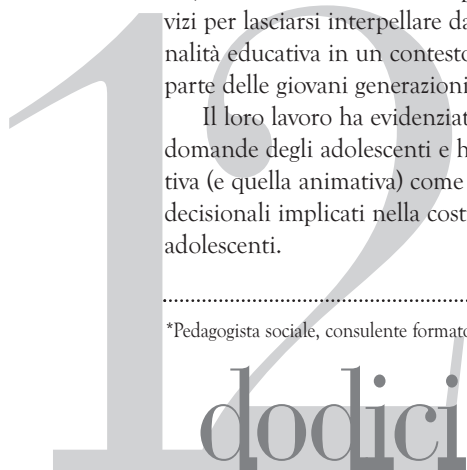
Le domande che gli adolescenti esprimono, a volte esplicite ma più spesso silenziose, compongono un mix imprevedibile di intenzioni progettuali, di contraddizioni e di ambivalenze:

- sono domande di partecipazione, di appartenenza, di responsabilità che diventano esigenza di protagonismo serio;
- sono domande di comprensione e di orientamento nei rapporti sociali e nei sistemi cui appartengono;
- sono domande di composizione degli impegni, i compiti dello sviluppo, che li costringono a ridefinire permanentemente la propria posizione e identità;
- sono domande di riduzione ad unità dell'esperienza, senza modificare la complessità.

Diversi operatori hanno provato ad ascoltare tali esigenze e, per fare questo, hanno modificato il loro paradigma di riferimento, uscendo dai propri servizi per lasciarsi interpellare dalla strada e recuperare la forza di una intenzionalità educativa in un contesto e in un momento storico in cui prevale, da parte delle giovani generazioni, il distanziamento rispetto alle istituzioni.

Il loro lavoro ha evidenziato l'urgenza di risposte culturali e politiche alle domande degli adolescenti e ha allo stesso tempo rivalutato la funzione educativa (e quella animativa) come mediazione essenziale dei processi cognitivi e decisionali implicati nella costruzione dell'identità personale e sociale degli adolescenti.

*Pedagogista sociale, consulente formatore.



Tuttavia, a fronte dell'impegno profuso da operatori, da servizi, da enti, da organizzazioni di privato sociale e del conseguente sviluppo e diffusione del lavoro di strada, non si dispone di un profilo professionale riconosciuto dell'operatore di strada, né sono stati validati percorsi formativi per tale figura. Anzi, rispetto alle attese che da più parti si riversano sugli operatori di strada e sui risultati attesi del loro lavoro, vi è uno scarso riconoscimento della professionalità di tali soggetti, e si riscontra una ancor diffusa opinione che per fare l'educatore o l'animatore non sia necessaria una preparazione specifica e che basti un po' di buon senso. Va detto, tra parentesi, che probabilmente questo è uno degli stereotipi che inducono a un impiego assai limitato di risorse istituzionali e ad un inadeguato riconoscimento sul piano economico dell'impegno degli operatori di strada.

Molti, data l'indeterminatezza esistente sul piano professionale e formativo, sono perciò gli interrogativi e le questioni suscitate. Ne riprendiamo alcune:

- quali elementi caratterizzano il sistema di competenze di un operatore di strada? Si tratta di una figura professionale "altra" o di un operatore che sviluppa delle specifiche competenze e partire da una base formativa specifica?
- sono necessarie attitudini particolari?
- quali "occhiali" usa nel suo lavoro l'operatore? Quelli dello psicologo, dell'animatore, dell'assistente sociale, dell'educatore?
- quali sono i percorsi formativi dell'operatore di strada? Quali i livelli e gli approcci alla formazione?
- cosa significa pensare a un lavoro di formazione a partire dalla strada, dalle indubbie peculiarità che presentano tali interventi sul piano del *setting* e della metodologia?
- e, infine, quale aiuto o supporto può dare la formazione in riferimento all'elevato livello di complessità del lavoro di strada, dato dalla pluralità di enti coinvolti, dai livelli e dai destinatari dell'intervento che richiedono modalità di lavoro diversificate, da procedure e da tempi la cui gestione appare spesso governata da logiche burocratico-amministrative rigide, non flessibili?

Queste, come detto, sono alcune delle tante domande che il lavoro di strada suscita e rispetto alle quali non sono stati ancora elaborati orientamenti condivisi fra operatori, ricercatori, studiosi.

Un recente lavoro di ricerca svolto per conto dell'Università Salesiana di Roma, ha provato a riprendere tali questioni, restituendole a un *panel* di esperti a livello nazionale e alle agenzie i cui formatori svolgono attività di formazione per operatori di strada.

2. L'opzione educativa (e animativa)

L'opzione di fondo del lavoro di strada, che scaturisce dal percorso di indagine e che il presente contributo assume, è quella di un approccio educativo al lavoro di strada con adolescenti.

Si tratta di un punto di vista preferenziale e non esclusivo e che può essere ridefinito in chiave educativo-animativa nel momento in cui interpretiamo l'animazione come una dimensione che "dà vita", che promuove l'attribuzione di significati, come una pratica di lavoro sociale che punta all'autonomia delle persone, utilizzando le energie che offre una positiva esperienza di gruppo e di comunità.

Molte sono infatti le denominazioni usate per definire il lavoro di strada; molti progetti si danno un'impronta educativa e altri quella animativa. In realtà, ciò che caratterizza in un senso o nell'altro le diverse esperienze è l'esito della percezione che gli operatori hanno del proprio ruolo.

In questa sede, come detto, si assume il lavoro di strada in una prospettiva educativa che guarda in modo particolare alle aggregazioni adolescenziali di tipo informale come "un terreno fecondo per lo strutturarsi di un progetto educativo attraverso un'azione formativa intesa come liberazione delle potenzialità e delle positività del singolo" e all'operatore di strada come un soggetto "portatore di una specifica intenzionalità educativa" (Pombeni, 1996) e che perciò da ora in avanti denominiamo educatore di strada.

In sintesi, le riflessioni che vengono sviluppate a partire da tale opzione si collocano, sul piano culturale, in una prospettiva pedagogico-sociale, interpretata come criterio unificatore di azioni di diverso tipo e finalità, messe in atto per rispondere alle molte domande degli adolescenti.

L'istanza educativa si propone come metalinguaggio che rende possibile la comunicazione fra discipline diverse (psicologia, sociologia ecc., oltre naturalmente alla pedagogia) e il coordinamento delle varie iniziative sulla strada e sul territorio

3. Orientamenti di sintesi rispetto al profilo professionale e alla formazione dell'educatore di strada

Presentare elementi di orientamento non significa evidentemente porsi l'obiettivo di delineare un quadro rigidamente strutturato di aree di saperi, di atteggiamenti, di abilità dell'educatore di strada; né quello di indicare modelli di percorsi formativi standardizzati e perciò acriticamente riproducibili.

Proporre coordinate orientative significa invece individuare quadri professionali e itinerari formativi utili a supportare pratiche di lavoro e di formazione, fonte a volte di disorientamento negli operatori (e talvolta nei responsabili dei progetti), che si trovano non sufficientemente attrezzati sul piano cognitivo e operativo, né fruiscono sempre di opportunità formative che ne sostengono in modo continuativo le esperienze sul campo.

Di seguito vengono presentate in modo sintetico tali coordinate, per poi essere riprese e sviluppate in modo articolato in alcune loro dimensioni.

dodici

3.1 Le coordinate di riferimento del lavoro educativo di strada

Il lavoro educativo di strada rappresenta un grande mutamento rispetto alle tradizionali logiche di intervento educativo, secondo le quali l'incontro con adolescenti e giovani può avvenire solo nei luoghi e negli ambiti strutturati di aggregazione e di educazione. La possibilità di incontrare il mondo adolescenziale nei contesti della sua quotidianità di vita, costituisce una strategia innovativa ricca di opportunità.

Sulla base di tale approccio, la strada è concepita non tanto come luogo a rischio ma come luogo di relazioni vitali, di eventi relazionali che possono diventare educativi.

L'educatore di strada si rivolge primariamente a gruppi di adolescenti, in quanto riconosce nell'età adolescenziale una fase fondamentale del processo di formazione delle persone e nei gruppi spontanei un luogo dove i ragazzi possono vivere un'esperienza positiva di crescita e di sostegno al superamento dei compiti di sviluppo e di fronteggiamento dei problemi normalmente connessi alla crescita.

La scommessa dell'educatore sui gruppi adolescenziali di strada ne sottolinea la dimensione di "normalità", al fine di evitare una concezione del lavoro dell'educatore di strada di carattere assistenziale o curativo.

L'essere sulla strada, uscire dai "recinti" delle tradizionali istituzioni educative, significa perciò riconoscere – attraverso l'attività dell'educatore – la possibilità di avviare processi educativi nella quotidianità, là dove gran parte degli adolescenti vive il proprio tempo libero. Ciò non significa contrapporre gli spazi della quotidianità a quelli dell'istituzionalità, in quanto entrambi esprimono la medesima intenzionalità (sviluppare le capacità, le risorse dei gruppi e dei singoli), pur differenziandosi sul piano delle metodologie di lavoro.

L'educatore di strada proprio perché inserito – insieme con i gruppi – in un territorio, opera nella logica del lavoro di comunità e di rete. Egli vive la relazione con gli adolescenti non come uno spazio isolato o protetto, avulso dal contesto, ma come elemento di un tessuto più vasto di rapporti, con i soggetti e gli attori sociali della comunità, del quartiere, del paese. Egli è perciò consapevole della valenza politica e sociale del suo intervento, che esprime una intenzionalità trasformativa nei confronti del contesto in cui opera.

Si evidenzia perciò un rapporto molto stretto fra processi educativi e preventivi del disagio adolescenziale: si fa reale prevenzione solo facendo educazione.

Dagli orientamenti finora espressi, la strada emerge come un *setting* particolare in cui avviare un lavoro educativo. La particolarità è data dal luogo fisico in cui esso si realizza (strada, piazza, bar...), dall'assenza di una domanda esplicita da parte dei gruppi di un adulto di riferimento, dalle regole che governano la relazione, improntate a un patto libero e fiduciario tra educatore e gruppo, dal fatto che l'educatore si gioca direttamente come persona e non come ruolo\funzione attribuitagli da un'istituzione.

L'educatore di strada, nel percorso con i gruppi e con il territorio, è aperto a una progettualità sul campo, a un lavoro che – pur definendo la direzione verso cui andare – è aperto alla scoperta, alla ricerca, è libero da schemi fissi, pregiudiziali. L'educatore sa, perciò, di lavorare nell'incertezza, che non è sinonimo di confusione, ma consapevolezza che il lavoro educativo – in particolare quello di strada – è costantemente aperto all'innovazione e all'imprevisto.

3.2 Le coordinate orientative del profilo professionale dell'operatore

Gli orientamenti scaturiti dal lavoro di indagine possono così essere sintetizzati in ordine al profilo professionale dell'educatore di strada:

- l'educatore di strada è un operatore professionale; è, prima di tutto, un operatore che ha acquisito un'adeguata formazione di base, preferibilmente di carattere pedagogico;
- è una persona che possiede qualità umane come la passione, la disponibilità a spendersi in prima persona, una solida motivazione al ruolo che assume, un bagaglio di esperienze pregresse nel campo educativo e animativo;
- non è tuttavia il “professionista della strada”, ma una figura in grado di agire in ambiti diversi; non è un nuovo operatore sociale;
- lavora preferibilmente in équipe ed è parte di una rete di altri operatori sociali;
- le sue competenze incrociano saperi teorici e operativi delle discipline pedagogiche, sociali e psicologiche.

3.3 Le coordinate orientative del lavoro di formazione

La formazione dell'educatore di strada è concepita in modo articolato: comprende la sua preparazione di base preferenzialmente in campo pedagogico, su cui si innesta un percorso specifico mirato all'acquisizione delle competenze richieste dal particolare *setting* di lavoro, la strada; prevede altresì l'accompagnamento dell'educatore durante l'intervento e un aggiornamento permanente.

I processi formativi dell'educatore di strada non possono essere pensati come una mera erogazione/trasmisione di nozioni per colmare le eventuali lacune conoscitive. Le informazioni sono certamente importanti, ma il lavoro formativo deve dare spazio a una dimensione di ricerca, di rielaborazione dei propri saperi teorici e metodologici, delle proprie rappresentazioni relativamente al “sé educatore”, al rapporto con gli adolescenti, con la strada.

Il lavoro formativo porta l'educatore a confrontarsi con gli aspetti etici della propria attività: basti pensare al tema del “controllo sociale”, in particolare in quelle situazioni in cui l'educatore si trova a dover prendere posizione di fronte a comportamenti ritenuti socialmente inaccettabili dei gruppi o dei suoi componenti.

La formazione, infine, incrocia la questione valutazione, come necessità per gli educatori di “rendere conto” del lavoro svolto, dei processi messi in atto e

dei risultati raggiunti. Ciò rimanda a problemi di carattere culturale (la concezione e il senso del fare la valutazione) e di tipo metodologico (che cosa e come valutare), che nel percorso formativo devono essere oggetto di elaborazione e di costruzione di strumenti idonei.

Emerge, ad uno sguardo complessivo delle coordinate tratteggiate, una figura di educatore a forte valenza sociale, in quanto collocato dentro non solo le dinamiche relazionali interpersonali, ma all'interno del tessuto di relazioni, anche conflittuali, della comunità. La sua formazione è fortemente connotata in senso pedagogico-sociale.

4. Un'identità professionale possibile

Di fronte, come abbiamo visto, a una pluralità di denominazioni in uso, di attese che si riversano sul lavoro dell'educatore di strada, di elementi di complessità che ne caratterizzano l'azione, occorre ricondurre le competenze professionali a un profilo "possibile", che eviti da subito un duplice rischio:

- il primo è quello di concepire la professionalità dell'educatore di strada come una missione che sottolinea valori quali la dedizione personale, la motivazione, la disponibilità; è bensì vero che l'attività dell'operatore implica coinvolgimento sul piano personale ed emotivo, ma è altrettanto vero che essa implica anche e necessariamente distanziamento, come capacità di rapportarsi all'altro (adolescenti e gruppi) evitando forme di pressione affettiva particolare;
- il secondo consiste nell'identificazione della professionalità con l'esercizio asettico delle competenze tecniche; la competenza e il possesso di strumenti idonei costituiscono senza dubbio una base importante per l'esercizio della professionalità, ma non possono essere l'unico dato di riferimento.

Occorre perciò cercare una corretta mediazione fra coinvolgimento soggettivo e competenza scientifica, coniugando la disponibilità interiore e l'insieme delle qualità personali di chi percepisce il valore del servizio che è chiamato a compiere con l'acquisizione di adeguate competenze, mettendo in atto una permanente formazione e riqualificazione di sé.

L'esercizio di una professionalità educativa sulla strada e sul territorio implica una particolare assunzione di responsabilità, in quanto implica il legame col flusso della vita quotidiana, con quanto di imprevisto e di imprevedibile comporta il lavoro sulla strada, che richiede una presenza attenta e discreta, che aiuta a trasformare l'imprevisto in opportunità di crescita delle persone, utilizzando i rapporti interpersonali, la vita di gruppo, le situazioni ambientali.

Così impostato l'esercizio della professionalità, consente – riteniamo – di superare la sterile polemica fra professionalità e volontariato. Caso mai si dovrebbe sviluppare fra esercizio corretto ed esercizio non corretto della professione, rispetto alla quale le dimensioni tipiche del volontariato possono rappresentare un elemento di stimolo all'esercizio sensato (dotato di senso) dell'attività professionale.

La ricognizione delle aree di competenze in cui si esercita la professionalità dell'educatore di strada non configura un profilo tipo da imitare, bensì intende delineare dei tratti sul piano degli atteggiamenti, delle conoscenze ecc., che vanno interpretati nella logica di processi di lavoro, di apprendimenti che vanno progressivamente sviluppati e consolidati.

a) *Competenze legate alle qualità personali e agli atteggiamenti*

Per lavorare sulla strada (e sul territorio) sono richieste all'educatore alcune caratteristiche e peculiarità che richiamano requisiti e attitudini di base:

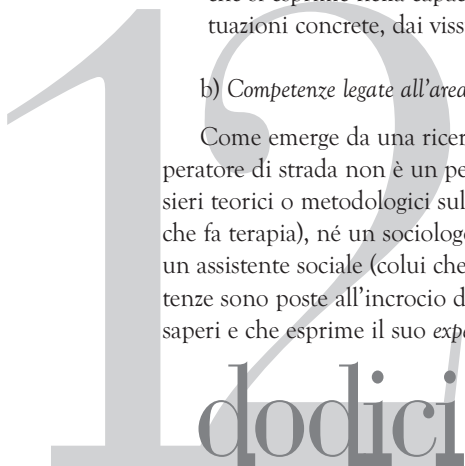
- la dimensione di umiltà, come consapevolezza di operare all'interno di processi di lavoro complessi, che incrociano dinamiche relazionali, evolutive, organizzative e come consapevolezza che la propria funzione non è quella di offrire soluzioni, ma di promuovere tali processi;
- la disponibilità a un forte investimento di energie personali;
- un adeguato sistema di motivazioni, di valori e principi che orientano l'azione e i comportamenti professionali;
- la capacità di accettare la propria impotenza, di saper tollerare le frustrazioni;
- la capacità di stare nell'incertezza, nel dubbio;
- la disponibilità a porsi e a giocare come persona autentica e a lasciarsi interrogare dagli eventi (permeabilità).

Sul piano degli atteggiamenti vanno segnalate alcune dimensioni fondamentali:

- l'accoglienza incondizionata, che significa appunto accettazione "senza condizioni" delle persone e delle loro storie: non esistono domande buone o domande cattive degli adolescenti, domande interessanti o domande inutili, ma solo domande che chiedono di essere accolte;
- l'atteggiamento non giudicante, scevro di pregiudizi, ma anche da complicità strumentali e pericolose;
- l'intenzionalità, come atteggiamento che pervade il lavoro dell'educatore e che si esprime nella capacità di costruire eventi educativi a partire dalle situazioni concrete, dai vissuti degli adolescenti e dei gruppi.

b) *Competenze legate all'area cognitiva*

Come emerge da una ricerca effettuata in Lombardia (Sintema, 1998), l'operatore di strada non è un pedagogista (inteso come colui che sviluppa pensieri teorici o metodologici sul processo educativo), né uno psicologo (colui che fa terapia), né un sociologo (colui che è esperto di dinamiche sociali), né un assistente sociale (colui che fa assistenza). È bensì una figura le cui competenze sono poste all'incrocio di una molteplicità di approcci disciplinari e di saperi e che esprime il suo *expertise* sul piano dei processi educativi sulla strada



e sul territorio, occupandosi di fatti concreti della vita e assumendo la mediazione non come una pratica professionale, ma come approccio pedagogico alle problematiche delle persone e del contesto in cui opera. Grande rilevanza nell'ambito di questa area di competenze riveste la consapevolezza dei propri paradigmi teorici di riferimento.

c) *Competenze legate all'area delle abilità operative*

Si tratta delle competenze sviluppate (da sviluppare) in azione, nella quotidianità del lavoro dell'educatore. Ne proponiamo le più rilevanti:

- ascolto, analisi e lettura della realtà adolescenziale e del contesto in cui essa è collocata: l'educatore di strada, come detto, non è un metodologo della ricerca, ma è colui che accresce le sue competenze come antenna sensibile delle domande, delle esigenze, dei problemi, delle risorse e delle potenzialità che gli adolescenti e il territorio esprimono;
- progettazione: come capacità di promuovere e di costruire progetti in una modalità dialogica e concertativa e di valutarne l'andamento e l'esito;
- relazione e comunicazione: sono competenze di centrale importanza nel lavoro dell'educatore, capace di instaurare e consolidare relazioni all'insegna dell'ascolto, del dialogo, dell'empatia;
- gestione e regolazione del gruppo in azione: l'educatore facilita i processi di apprendimento cooperativo, promuove la creazione di un clima positivo all'interno del gruppo e lo sviluppo del senso di appartenenza fondato su comuni obiettivi da raggiungere (microprogetti);
- lavoro in équipe: tale aspetto è di grande rilevanza, in quanto rende possibile il confronto, lo scambio di esperienze e il rinforzo reciproco delle motivazioni;
- animazione: è la competenza a sviluppare azioni sociali di promozione umana e di coscientizzazione personale e comunitaria;
- lavoro di comunità: come competenza alla costruzione di raccordi fra adolescenti e territorio, come opportunità di costruire legami significativi fra tutti gli attori del contesto in cui l'educatore opera;
- ermeneutica: come capacità di lettura, di interpretazione, di attribuzione di significati agli eventi.

Il ventaglio di competenze afferisce ad aree disciplinari diverse: psicologica, sociologica, pedagogica. Oltre che a rappresentare delle direzioni e dei processi di sviluppo della capacità dell'educatore (e non un dato di partenza), esse trovano nell'approccio pedagogico - sociale l'elemento unificatore. È lo sguardo di chi individua come *focus* della propria azione i compiti evolutivi degli adolescenti, i cui processi di crescita vanno collocati e accompagnati nel contesto della rete di relazioni del territorio.

Tale ultimo passaggio, cruciale, esige un approfondimento.

Il lavoro con gli adolescenti non può configurarsi come un recinto, rischiando di essere una sorta di ghetto in cui adolescenti e operatori costruiscono relazioni e progettualità avulse dal contesto.

Se tale fosse l'impostazione del lavoro, l'esperienza di gruppo rischierebbe l'autoemarginazione in quanto – pur assicurando livelli elevati di comunicazione interna fra i componenti e fra questi e l'educatore – essa verrebbe a costituirsi come estranea al territorio. Territorio che magari viene “occupato” in una sua porzione, ma che non acquista significato per gli adolescenti, non viene colto come fonte di risorse.

È perciò di fondamentale importanza che l'educatore lavori contemporaneamente con gli adolescenti e con le realtà presenti nel contesto, ne riconosca i legami sociali e le appartenenze esistenti e si colleghi con esse. Vanno così promossi e consolidati i processi che tendono a favorire la comunicazione tra le agenzie educative, le realtà istituzionali, i gruppi.

Ripensare il lavoro di rete e di comunità a partire dal lavoro di strada con gli adolescenti, significa riferirlo non ad astratti paradigmi teorici, ma mirarlo su obiettivi precisi, sul collegamento fra le risorse disponibili in quel momento a trovare accordi e significati su quei determinati obiettivi.

Nessuna pedagogia di strada è possibile senza alleanze sociali. Nessuna pedagogia di strada ha senso se non assume la prospettiva della costruzione della comunità solidale.

5. I percorsi (possibili) della formazione

In Italia non esistono a tutt'oggi, come detto, percorsi formativi finalizzati, strutturati e riconosciuti – ad eccezione dell'esperienza sperimentale della Regione Veneto (Guaita, 1998) e dell'esperienza della Comunità di Capodarco (Progetto Formazione Capodarco, 1995) – né vengono richiesti specifici requisiti formativi per svolgere l'attività di educatore di strada.

Le esperienze di formazione si presentano alquanto differenziate in relazione a variabili quali:

- la titolarità dei corsi di formazione, promossi sia da enti pubblici che da organismi di privato sociale;
- i fruitori: sono figure professionali e volontari, in uno spettro di profili che comprende educatori professionali, psicologi, animatori, assistenti sociali e figure che non hanno una specifica formazione di base;
- le finalità: nella generalità delle esperienze il lavoro formativo è mirato specificatamente alla formazione degli operatori in quanto educatori di strada, in altri la formazione comprende anche la preparazione di base sul piano pedagogico e/o animativo;
- la durata: si va da percorsi formativi di una decina di ore, a itinerari più articolati di un centinaio di ore complessive.



Il quadro in esame risulta ancor più variegato se consideriamo la pluralità di approcci, di modelli di formazione, elemento che in realtà non riguarda solo questo settore specifico di lavoro sociale, ma l'ambito di formazione di adulti professionali e operatori in servizio, legato anche ai variegati percorsi di formazione dei formatori e al loro *imprinting* disciplinare di base.

A fronte di tale varietà e articolazione di esperienze, va perciò ribadito che l'intendimento del presente contributo è quello di individuare degli orientamenti utili, sia sul piano dei paradigmi di riferimento, che dei diversi momenti e livelli della formazione e non indicare modelli acriticamente riproponibili.

5.1 I livelli della formazione

È opportuno guardare alla formazione dell'educatore di strada come a un percorso di lungo periodo, che si sviluppa nelle seguenti fasi:

- la formazione di base;
- la formazione specifica come educatore di strada;
- l'accompagnamento nel primo periodo di attività sul campo e momenti di supervisione periodica;
- l'aggiornamento.

Di ciascuno di questi momenti vengono delineati i tratti specifici.

La formazione di base è finalizzata all'acquisizione dei quadri culturali di riferimento e degli strumenti operativi coerenti con tali paradigmi. L'operatore deve acquisire nozioni non frammentarie di diverse discipline, integrandone gli approcci teorici con quelli metodologici e strumentali. Le opinioni fin qui espresse nella presente riflessione individuano come percorso preferenziale di riferimento quello dell'educatore professionale, il cui *imprinting* pedagogico di base è integrato da esperienze di tirocinio.

La formazione specifica rappresenta l'ambito formativo di specializzazione dell'operatore come educatore di strada, predisponendo itinerari di approfondimento sul piano culturale e tecnico-metodologico. Tale area di lavoro formativo è vista in un'ottica integrativa della formazione di base, sviluppando e consolidando gli aspetti culturali, metodologici, organizzativi peculiari del lavoro di strada.

Il terzo livello della formazione dell'educatore di strada concerne l'accompagnamento-supervisione, riferita ad un duplice approccio:

- quello psicologico, legato al fatto che l'educatore di strada utilizza la relazione con l'altro come strumento e contenuto dell'intervento, andando così incontro a non poche problematiche di natura emotivo-relazionale, che possono influire negativamente sul suo porsi come adulto significativo; un'attività così intensa e indubbiamente logorante non può non fruire di un supporto sul piano delle dinamiche relazionali e dei vissuti personali sperimentati;

- quello di carattere pedagogico-professionale, come riflessione sulla pratica professionale con il supporto di formatori competenti, preferibilmente educatori che abbiano avuto la possibilità di rivisitare a fondo il proprio lavoro, rielaborandone le prassi, i significati, gli orientamenti.

L'aggiornamento, infine, concerne quelle opportunità di lavoro formativo in cui la rielaborazione critico-riflessiva delle esperienze maturate sulla strada si traduce nell'istituzione di un *setting* di elaborazione e di teorizzazione delle esperienze, producendo su di esse un pensiero generativo, capace di individuare significati, percorsi di lavoro, coordinate di riferimento.

Così tratteggiati i segmenti che compongono l'itinerario formativo dell'educatore di strada, la riflessione dà spazio ulteriore alla formazione specifica, per coglierne gli elementi caratterizzanti sul piano dell'approccio culturale e metodologico, a partire dalla consapevolezza che tale fase non può evidentemente riproporre forme e metodi della formazione di base, il cui approccio è prevalentemente trasmissivo-alimentativo di conoscenze. Si presume invece che la formazione specifica possa utilizzare le conoscenze e le esperienze maturate nel frattempo dagli operatori, attraverso attività professionali o di volontariato nel settore dell'animazione-educazione di adolescenti e giovani.

5.2 L'idea di formazione nell'ambito del lavoro educativo di strada

Rifacendoci al modello di J. Monteil, ripreso da Palmonari (Palmonari, 1996), possiamo pensare al processo di formazione e alla modalità di apprendimento come a un continuum che sta tra il modello trasmissivo-alimentativo di conoscenze e un modello improntato a una dimensione di ricerca, intesa come produzione di saperi originali da parte dei partecipanti, passando attraverso un modello intermedio che privilegia il confronto e l'elaborazione delle esperienze.

Evidentemente useremmo un approccio distorto se pensassimo a una graduatoria di importanza dei tre modelli; essi vanno infatti utilizzati con flessibilità all'interno dell'itinerario formativo, che si articola in contributi informativi, in momenti di sistematizzazione e concettualizzazione, in passaggi che privilegiano la dimensione rielaborativa.

È certo che il particolare *setting* di lavoro dell'operatore - la strada e il territorio -, restituiscono alla formazione alcune specifiche attenzioni sul piano degli approcci e dei processi di lavoro. L'educatore di strada opera infatti in situazioni destrutturate, in cui non gli è riconosciuto a priori un ruolo; situazioni che alimentano processi permanenti di ridefinizione di sé e delle relazioni con gli adolescenti (e la realtà del territorio), che richiedono la presa di decisioni utilizzando e rielaborando i dati di cui l'operatore dispone, senza potersi concedere tempi di attesa e di riflessione preliminare.

L'educatore di strada - come dice Demetrio - è uno "scenziato di strada", aperto alla curiosità, all'imprevisto e attrezzato per utilizzare tali elementi come opportunità e risorse per il suo lavoro.



La formazione deve allora costituire lo spazio in cui l'operatore ha la possibilità di sviluppare conoscenza di sé e delle pratiche di lavoro che lo abilitino a essere generatore di conoscenze e di apprendimenti, a sviluppare nuove ipotesi sui problemi che incontra, a costruire e ricostruire permanentemente dimensioni di senso.

Il paradigma di riferimento è una concezione della formazione che non si muove tanto in un'ottica riempitiva di lacune e deficienze professionali degli operatori, quanto di restituzione delle capacità di produrre pensiero consapevole rispetto alle proprie concezioni, agli stili, alle modalità di azione.

L'attenzione a sviluppare in sede formativa processi di ricerca evita di ritenere la formazione sinonimo di addestramento, quanto piuttosto un'opportunità e un aiuto per gli operatori a ricollocarsi (cognitivamente, metodologicamente ecc..) rispetto al ruolo che vanno ad assumere ed alle competenze che esso richiede: come capacità di avere nuove attenzioni, di utilizzare le conoscenze che via via saranno acquisite, di muoversi con più solidità e maggiormente attrezzati nell'ambito dei diversi livelli in cui all'operatore è richiesto di collocarsi, operando con singoli e gruppi di adolescenti, con il contesto, con le organizzazioni, con l'équipe e la realtà di appartenenza.

Proprio perché l'educatore di strada fa permanentemente i conti con inevitabili aspetti di ansia, di confusione, di incertezza legati alle relazioni con gli altri, al rapporto con la conoscenza, al fatto che le situazioni, gli accadimenti vengono necessariamente colti non come dimensioni "compiute", ma spezzettate - in quanto è caratteristica del suo lavoro cogliere delle parti (e non il tutto), utilizzare dei frammenti (di relazione, di conoscenza...) - occorre dare spazio nell'attività formativa alla dimensione delle emozioni, alle risonanze che gli adolescenti, la strada, le incertezze sul piano metodologico hanno nel vissuto degli educatori, suscitando ansie, timori, preoccupazioni. Sono dimensioni che devono trovare accoglienza, spazio di ascolto e di rielaborazione.

5.3 Coordinate di riferimento

Vale la pena, riteniamo, tradurre l'approccio alla formazione fin qui delineato in un insieme di opzioni che riprendono alcuni tratti essenziali di un percorso formativo mirato all'acquisizione di competenze utili per il lavoro educativo di strada e di territorio. Si tratta appunto di riferimenti che sottolineano quegli aspetti della formazione che hanno una particolare risonanza nella costruzione e nello sviluppo delle competenze e dell'identità professionale dell'operatore. Non è infatti pensabile che vi siano degli elementi di esclusività a livello di itinerario formativo rispetto a percorsi di formazione che sviluppino altri profili professionali. Si tratta invece di sottolineature, di suggestioni, di elementi di tipicità che scaturiscono dal particolare profilo dell'educatore di strada e dallo specifico *setting* di lavoro.

Ne decliniamo in sintesi i più significativi:

- la formazione specifica è intesa come opportunità per avviare, favorire, consolidare i processi di crescita e di evoluzione professionale degli operatori,

favorendo il loro riposizionamento rispetto alla formazione di base, in relazione alle funzioni che l'educatore di strada è chiamato a svolgere nel particolare *setting* (la strada, il territorio) in cui opera;

- la formazione è legata a processi di presa di consapevolezza delle proprie concezioni e rappresentazioni ed assume l'apprendimento dalle proprie esperienze, attraverso processi rielaborativi, come un'opportunità di valorizzazione delle competenze maturate dai partecipanti e delle esperienze professionali (o di volontariato) acquisite, utilizzando i problemi, gli interrogativi, le difficoltà incontrate per costruire conoscenze utili;
- la formazione sviluppa processi di lavoro di gruppo, come luogo mentale e fisico di dinamiche relazionali e affettive, utili a costruire contenuti, oggetti di lavoro condivisi. È vero che la formazione, in quanto processo di apprendimento, va riferita a un dato soggettivo (è il singolo che "apprende"); è altrettanto vero che, se assumiamo la formazione come un processo sociale in cui i problemi sono costruiti e le soluzioni cercate "socialmente" nel percorso formativo, esso non può che essere un'esperienza gruppale e cooperativa;
- va superata la sterile contrapposizione fra teoria e pratica, a favore di una dimensione permanente di circolarità fra tali dimensioni che caratterizza non solo la formazione, ma anche il modo di porsi dell'operatore nel suo contesto di lavoro;
- il processo formativo è connesso a dimensioni di accompagnamento da parte del formatore, come vicinanza e coinvolgimento nelle esperienze dei partecipanti. Egli è altresì consapevole, così come l'educare sulla strada, di dover incontrare molte incertezze, sa di produrre saperi parziali e non esaustivi. Non è detentore della verità (la conoscenza), ma promotore di processi collaborativi: è un co-produttore e un co-costruttore di conoscenze;
- lo spazio formativo è visto non solo come un'opportunità per acquisire conoscenze, per accrescere la preparazione, ma come il loro luogo fondante, come ambito deputato alla promozione e allo sviluppo di senso personale e professionale, proprio perché l'educatore di strada è permanentemente sollecitato a costruire e a connettere significati;
- sul piano dei contenuti, la formazione avvia un itinerario che attraversa l'insieme delle aree di competenze dell'educatore di strada precedentemente declinate e che vengono organizzate in modo flessibile in relazione alle situazioni dei partecipanti, ai vincoli e alle risorse date, così da configurare percorsi di apprendimento utili, vicini alle domande degli educatori e al loro contesto di appartenenza;
- va ancora aggiunto che la formazione degli educatori di strada può anche rappresentare l'occasione per uscire dallo stereotipo di una professionalità - quella educativo/animativa - tutta centrata sulla relazione personale con l'adolescente, ampliando invece le competenze degli operatori ai processi organizzativi e alle dinamiche interne ai servizi e alle istituzioni.

6. Per concludere

Rimane spazio per un'ultima considerazione.

Il profilo professionale e la formazione degli educatori di strada (e di territorio) costituiscono, come abbiamo visto, delle dimensioni molto articolate e complesse in relazione alle molte variabili che li definiscono (concettuali, culturali, metodologiche, organizzative), che restituiscono l'importanza di un lavoro permanente di ricomposizione, da parte dell'educatore, dell'identità personale, di quella degli adolescenti, delle organizzazioni, del contesto; anzi, più correttamente, dovremmo dire di costruzione di legami fra i diversi frammenti di identità.

Quali possono essere allora, per l'educatore di strada, le coordinate portanti del suo impegno, i riferimenti che ne tracciano la rotta sia sul piano dell'operatività che dei percorsi formativi specifici, di supervisione ecc.?

Ne individuiamo alcune:

- la passione educativa, come intenzionalità pedagogica, come atteggiamento di appartenenza verso gli adolescenti, che si traduce in affetto, curiosità, pazienza, consapevolezza dei tempi lunghi di crescita della relazione;
- la pedagogia della vita quotidiana, come rivalutazione pedagogica della strada, dei contesti di vita delle persone, come costruzione di eventi educativi a partire dalle situazioni concrete, dai vissuti delle persone e non da modelli pedagogici astrattamente definiti;
- una prospettiva di lavoro educativo di strada e di territorio nella logica dell'*empowerment*, che utilizza modelli promozionali (e quindi pedagogici) e non quelli medicalizzati che rispondono ad esigenze di riparazione, cura, contenimento;
- la comunità come luogo dell'educazione, come spazio di costruzione di legami solidali, dove l'attenzione prevale sull'indifferenza; la finalità del lavoro educativo di strada è, in ultima analisi, quella di contribuire a produrre una nuova qualità del sociale e delle relazioni collettive.

(Fiorenzo Girotti¹, Caterina Poggioli²)

1. *La cultura delle prime sperimentazioni degli anni Ottanta*; 2. *L'impatto sulle politiche locali*; 3. *L'impatto sulle politiche nazionali*; 4. *Per un ritorno alla sperimentazione*.

A distanza di quasi venti anni dall'avvio delle prime esperienze, è tempo di interrogarsi sulle condizioni che, ai più diversi livelli, hanno reso possibile non solo la legittimazione, ma anche prime forme di istituzionalizzazione del lavoro di strada nel nostro Paese. Obiettivo delle nostre riflessioni è rispondere a questo interrogativo assumendo come significative due dimensioni: da un lato l'influenza esercitata dai nuovi scenari di politica sociale su questa nuova pratica sociale e professionale; e dall'altro, simmetricamente, l'impatto del lavoro di strada sulle nuove configurazioni dell'intervento di protezione e cittadinanza sociale, a livello nazionale non meno che a quello locale.

Nello sviluppo di queste brevi note ci proponiamo di evidenziare i motivi per cui riteniamo che il consolidamento istituzionale del lavoro svolto, in una prospettiva di autentica innovazione, postuli il ritorno a quella disposizione di apertura verso la ricerca e la sperimentazione che ne guidò i primi passi.

1. La cultura delle prime sperimentazioni degli anni Ottanta

Anche a non voler sottovalutare l'effetto di imitazione dei primi esperimenti stranieri (Maurizio, 1997; Santamaria, 1998), non v'è dubbio che è solo dagli inizi degli anni Ottanta che si è prodotta, nel nostro Paese, una concomitanza di fattori particolarmente favorevoli al decollo del lavoro di strada.

In ambito sociale, era ormai chiara la percezione di nuove emergenze, nello specifico connesse ai problemi di integrazione del mondo giovanile, con particolare preoccupazione per la fascia adolescenziale più esposta ai rischi di devianza. Enfatizzata dai *media*, l'allarme sociale produceva, in arene politiche per altri versi distratte da non meno gravi problemi, un fin troppo facile consenso sull'urgenza di qualche forma di intervento. Nelle agenzie istituzionali che sin dagli esordi si mostrarono più disponibili alla sperimentazione, nonostante o forse proprio a causa della delusione per le attese di una radicale riforma dell'impianto assistenziale e dei servizi, restava peraltro viva la disponi-

¹ Docente di Politica sociale e Scienza dell'amministrazione presso la Facoltà di Scienze politiche dell'Università di Torino. Direttore del Diploma universitario in Servizio sociale; ² Formatrice presso la Scuola per educatori Fondazione Feyles di Torino.

bilità a cimentarsi operativamente in una nuova dimensione del lavoro sociale, del tutto coerente con i valori e con le culture professionali affermatesi nel decennio precedente. D'altronde, anche i primi operatori non solo erano eredi di un patrimonio professionale ormai consolidato in molteplici modelli e pratiche di sviluppo di comunità, ma anche figli di quella cultura (o ideologia) del territorio - sviluppatasi negli anni Settanta intorno a valori di partecipazione, mobilitazione di risorse politiche e sociali diffuse, crescita attiva di cittadinanza - che alcune scuole per educatori avevano contribuito ad affermare come denominatore comune ad un'intera generazione di educatori pubblici e *non profit*.

Resta il fatto che il lavoro di strada, nelle sue prime manifestazioni significative, nasce in ambito urbano, su impulso non di rado di esperienze pionieristiche improntate da forti motivazioni solidaristiche, ma quasi ovunque per iniziativa dell'ente pubblico, in un clima politico consensuale e in un contesto culturale caratterizzato da vasta convergenza di valori, interessi e obiettivi. Pur scontando un'elevata diversificazione di percorsi, è nei piccoli centri e nelle realtà meno densamente abitate che l'iniziativa dell'associazionismo e del volontariato sembra rivelarsi non meno essenziale, tanto sotto il profilo della proposta che dell'implementazione dei programmi.

In ogni caso, quantomeno agli inizi, non solo non v'è tensione tra agenzie pubbliche e private chiamate a cooperare nei primi progetti di intervento, ma neppure v'è la percezione di una soluzione di continuità tra il lavoro di strada - inteso, in senso proprio, come intervento mosso da finalità di ascolto e presenza nel mondo del disagio, a partire dai luoghi e dai momenti più informali - e un'attività educativa territoriale, intesa come offerta relativamente strutturata di servizi educativi rivolti alla generalità dei cittadini. Queste due dimensioni sono piuttosto percepite come territori contigui, da attrezzare e costruire insieme - sinergicamente, come oggi verrebbe di sottolineare - attivando ogni risorsa disponibile della comunità locale.

Va però anche osservato che la carica dirompente, innovativa e anti-burocratica, implicita nella filosofia stessa del lavoro di strada, risulta per così dire attenuata da una cultura condivisa dell'integrazione sociale come restituzione di voce e di diritti agli esclusi. È quella cultura che facilita la legittimazione dell'idea - ieri, come oggi, tutt'altro che scontata, per implicazioni concettuali e operative - dell'uscire dai servizi, dell'andare incontro a clienti difficili e recalcitranti "prima e fuori dagli istituti", muovendo dall'osservazione partecipante e da strategie di ascolto, presenza e condivisione, prima ancora che da compiute proposte educative o di accompagnamento mirate ad un migliore impiego delle risorse comunitarie. Ma è quella stessa cultura che, paradossalmente, sembra destinata ad attutire e nascondere il potenziale di contraddizioni che la pratica del lavoro di strada doveva aprire in un impianto di servizi sociali in larga misura ancora vecchio e stantio, tanto da ritardare, e per certi versi rendere più difficile, una piena consapevolezza delle trasformazioni da operare.

Nell'orizzonte di una politica sociale – nuova negli indirizzi, ma già costretta alla difensiva, quantomeno ai livelli centrali – prende avvio, nell'ambito delle istituzioni locali, una difficile sperimentazione.

La delusione per il *wishful thinking* partecipativo e comunitario degli anni Settanta genera un forte bisogno di concretezza e operatività, ma non sollecita in tutti gli attori un'esigenza altrettanto forte di riflessione sui meccanismi sociali del disagio, della devianza e dell'integrazione possibile, sul ruolo e sulle responsabilità delle agenzie sociali e istituzionali, sui complessi problemi di ricostruzione degli anelli mancanti della socializzazione nei tessuti sociali più logori e lacerati. In questo sforzo, destinato a tradursi in un faticoso lavoro di analisi e progettazione, gli educatori – quanto meno i più sensibili – si trovano relativamente soli. In particolare, non trovano interlocutori altrettanto attenti nelle altre due categorie di attori rivelatesi decisive per l'avvio ad operatività degli interventi: i politici responsabili delle istituzioni locali (comuni, USL) e gli operatori dei servizi socio-assistenziali e sanitari.

I politici che assumono un ruolo di imprenditori dei progetti si mostrano disponibili, e in effetti condividono appieno le finalità dell'intervento, ma non sembrano altrettanto consapevoli degli investimenti da realizzare e delle trasformazioni da compiere nell'impianto istituzionale e organizzativo del *welfare* municipale. Non di rado, l'importante è dimostrare che di fronte alle nuove emergenze sociali qualcosa si sta facendo, che non si è inerti di fronte ai duri dati di realtà della disorganizzazione sociale, nelle periferie urbane come nelle aree più esposte al degrado. Per politici particolarmente sensibili alla sanzione del voto, non è così difficile utilizzare, del lavoro di strada, essenzialmente la risorsa retorica che consente di affermare che quanto meno una presenza “di controllo” è garantita. L'entità economica degli investimenti anche in prospettiva è piuttosto modesta, destinata com'è ad essere assai presto integrata da nuovi programmi nazionali o delle istituzioni europee. Per il resto, quasi ovunque v'è una “fiducia incondizionata”, e quindi una totale delega ai funzionari, agli operatori e agli esperti incaricati di seguire i primi esperimenti.

Per quel che concerne gli operatori dei servizi degli enti territoriali, il discorso si presenta indubbiamente più complesso. Pur rivelandosi sensibili ed empatici rispetto alla filosofia del progetto, i professionisti del sociale mostrano difficoltà a coglierne appieno implicazioni di metodo e valenze operative, oscillando tra atteggiamenti di delega incondizionata o, più spesso, di rigido controllo nei confronti degli educatori pubblici e *non profit* incaricati dei progetti. In tal modo, essi non fanno che riproporre quel modello burocratico, ispirato a sfiducia nei confronti del cittadino e degli operatori, che da sempre costituisce un paradigma operativo delle nostre amministrazioni, anche in settori particolarmente delicati e complessi come quelli dei servizi alla persona. A ciò si aggiunge un'implicita diffidenza nei confronti degli educatori territoriali, figure nuove di operatori sicuramente anomale sotto il profilo dei ruoli codificati e



di un ipotetico “mansionario”. È un fatto che i servizi sociali di base, cui molto spesso sono affidati controllo e verifica dei progetti, non sfuggono alla tentazione di imporre orari, schemi professionali, procedure di impiego delle risorse e – ove affidate – modalità di supervisione ancora ispirate a logiche molto tradizionali. Nella migliore delle ipotesi si tende ad imporre un modello di servizio sociale professionale che non può che andar stretto al lavoro di strada, soprattutto laddove troppo forte è la preoccupazione di verificare intempestivamente la produttività del lavoro educativo in termini di impegni assunti e ‘contratti’ effettivamente stipulati con i diretti destinatari degli interventi.

Va da sé che l’assillo di tradurre il lavoro di strada in schemi e codici comprensibili e “assimilabili” dai servizi sociali istituzionalizzati è destinata a distogliere attenzione da problemi di ben altra rilevanza, quali l’analisi in vivo delle dinamiche del disagio e dei percorsi cronicizzati della marginalità e dell’esclusione, l’individuazione delle condizioni minime per una ricostruzione di trame sociali profondamente lacerate, lo sviluppo di capacità di connessione tra risorse personali, di gruppo e comunitarie.

Malgrado ciò, tra non poche difficoltà la sperimentazione guadagna terreno, ottenendo primi risultati positivi. È quanto avviene nelle situazioni in cui gli educatori non risultano isolati e, soprattutto, dove è presente una pluralità di figure educative con cui avviare quel confronto che a livello istituzionale sembra così difficile da realizzare. Ed è quanto avviene laddove risulta possibile inserire il lavoro di strada in una rete sufficientemente ricca e integrata di risorse e interventi sociali e dove – ma sembra scontato dirlo – tra educatori delle più diverse agenzie, si innescano dinamiche di tipo cooperativo: giochi a somma positiva ispirati a logiche di complementarità più che di reciproca fungibilità dei ruoli. Sono le realtà in cui le nuove filosofie dei servizi sociali di accompagnamento e di *empowerment*, individuale e comunitario, trovano nel lavoro di strada un fertile terreno di sperimentazione e coltura.

Se si pensa, retrospettivamente, a quelle prime esperienze, non è facile tuttavia sfuggire all’impressione che alcuni aspetti della fase di sperimentazione abbiano costituito come una sorta di *imprinting* negativo, destinato a riflettersi nella successiva fase di istituzionalizzazione del lavoro di strada. Politici “distratti” e operatori pubblici “iperesigenti” inducono negli educatori svariate reazioni difensive, talvolta di mero adattamento opportunistico, con intenti di auto-legittimazione; in qualche caso di vero e proprio ripiegamento, peraltro del tutto comprensibile ove si guardi anche all’oggettiva debolezza e dispersione che ancora caratterizza la *policy community* degli educatori.

Più spesso, in presenza di incipienti sintomi di rigetto del problematico innesto del lavoro di strada nel repertorio istituzionale dei servizi sociali di territorio, si produce una tensione che tende a risolversi in una tendenziale divisione di ruoli, compiti e attività. Gli educatori pubblici, o semplicemente più affini al modello operativo dell’ente pubblico, sono indotti a privilegiare, del

proprio lavoro, la componente di animazione – e in particolare quella dell’animazione di gruppo – disponendosi nell’arco di pochi anni a costruire un primo nucleo d’offerta di attività educative di territorio. Gli educatori formati nel variegato mondo del terzo settore o rivendicano, unitamente a pochi pionieri del pubblico, un ritorno allo spirito originario del lavoro di strada, oppure entrano in competizione con i primi per acquisire quote di “mercato educativo” da assegnare al privato convenzionato. Anche la tensione tra guida e controllo – così connaturale, e pure problematica nella deontologia degli operatori di strada – tende a sdoppiarsi con una crescente identificazione di alcuni con le istituzioni, di altri con i destinatari.

Sul finire degli anni Ottanta la nuova enfasi sul ruolo del terzo settore avrebbe favorito, con dovizia di accenti ideologici, la vocazione del privato sociale a “stare sulla strada”, ad animare la strada, ed un simmetrico “ripiegamento” degli operatori dell’ente pubblico su un più tradizionale modello di educativa territoriale, pur esposto all’assedio delle più aggressive tra le cooperative di educatori *non profit*.

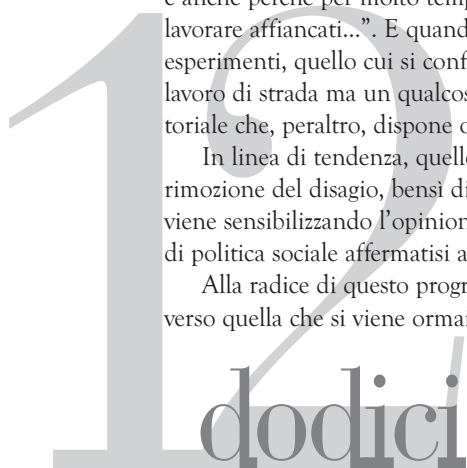
Una tendenziale separazione tra educativa territoriale e lavoro di strada, non di rado sovrapponibile a quella che si viene a produrre tra interventi gestiti dal pubblico e programmi affidati alle agenzie *non profit*, sembra connotare molte esperienze degli anni Novanta, con due effetti, entrambi preoccupanti.

Per un verso, si instaura una sorta di implicita collusione: l’ente pubblico è meno sollecitato nel richiedere momenti di verifica puntuale degli interventi, cedendo in tal senso irrinunciabili prerogative di autorità; l’operatore di strada, per parte sua, rinuncia ad esigere una qualche forma di valutazione dell’efficacia sociale dell’intervento (e implicitamente di controllo e verifica del proprio operato), preferendo riaffermare, in modo poco più che rituale, la propria vocazione “di nicchia”.

Per altri versi, si pongono le premesse per un vero e proprio processo di rimozione, che induce a dimenticare presupposti importanti della prima sperimentazione. In effetti, dalla collusione alla rimozione il passo è breve, e se il processo di istituzionalizzazione giunge così tardi rispetto ai primi esperimenti è anche perché per molto tempo, forse per troppo tempo, “ci si accontenta di lavorare affiancati...”. E quando poi si intende consolidare il lavoro di anni di esperimenti, quello cui si conferisce legittimazione istituzionale non è già il lavoro di strada ma un qualcos’altro: è un’offerta strutturata di educativa territoriale che, peraltro, dispone ormai di sufficiente legittimazione.

In linea di tendenza, quello che si legittima non è più un intervento di rimozione del disagio, bensì di promozione dell’agio, sul quale nel frattempo si viene sensibilizzando l’opinione pubblica, anche per effetto dei nuovi indirizzi di politica sociale affermatasi a livello nazionale sin dai primi anni Novanta.

Alla radice di questo progressivo slittamento di significati e di investimenti verso quella che si viene ormai prospettando come una nuova politica pubbli-



ca, intesa da alcuni come semplice completamento, da altri come radicale trasformazione del nostro sistema di *welfare* - v'è indubbiamente un risoluto spostamento di attenzione: dal momento della valutazione delle potenzialità del lavoro di strada, a quello della progettazione di un più ampio ventaglio di interventi educativi. Mentre sul nodo della valutazione delle prime esperienze realizzate si assiste ad un progressivo ritrarsi degli attori, in tema di nuova progettazione la preoccupazione è di completare, quantomeno a livello locale, un impianto di *welfare* municipale sempre più articolato e complesso.

Merita ancora soffermarsi sui motivi per cui così poco investimento è stato dedicato ad un momento, come la valutazione, tanto qualificante quanto trascurato. Non v'è dubbio che lo "scarso interesse" pratico mostrato dagli attori trova giustificazione anche nell'oggettiva difficoltà di un'operazione da tutti peraltro reputata essenziale. Quante volte gli operatori si sono chiesti che cosa si valuta? Quando si opera in condizioni di elevata instabilità e incertezza, quando i progetti mutano in itinere e gli stessi obiettivi non sono affatto espliciti, oppure cambiano di significato a seconda degli attori che si succedono sulla scena (Città di Torino, 1996).

Quanto più le nozioni di efficacia ed efficienza si rivelano poco applicabili, tanto più aumenta la frustrazione per la difficoltà di affiancare alla valutazione puntuali momenti di verifica quantitativa dei risultati conseguiti¹. Ma la preoccupazione di fornire stime attendibili del prodotto degli interventi - in sé del tutto legittima, anche se troppo spesso ansiogena per le attese improprie dei controllori istituzionali - è d'ostacolo ad una più corretta percezione di concretezza, "fattibilità" e utilità dell'attività valutativa.

Se lo scopo della valutazione è, in primo luogo, quello di fornire supporto e direzione al processo di attuazione degli interventi, un primo passo è dare spazio e consapevolezza alla riflessione degli operatori circa la valenza delle dinamiche di relazione innescate, con sensibilità ai momenti di criticità, ma anche con sguardo attento alle nuove opportunità introdotte, alle risorse impiegate, alle potenzialità ambientali ancora da utilizzare. Se lo scopo è quello di individuare gli errori, per correggerli attraverso una più o meno flessibile riprogettazione degli interventi, il lavoro di strada non può che riappropriarsi di quella dimensione di ricerca e apprendimento che gli è connaturale fin dalle più lontane esperienze pionieristiche. E se l'intervento educativo non è solo orientato alla prevenzione, ma anche alla promozione di meccanismi di integrazione sociale, l'importante non sarà contare quanti ragazzi sono stati sal-

¹ Fino al punto di scambiare la valutazione con l'attività di controllo e verifica degli indicatori prefigurati nel progetto, per poi concluderne che nel lavoro sociale una vera valutazione non è possibile. Su questo rischio, oltre al lavoro di De Ambrogio (1996), ci mette in guardia Coassin (1997), ricordando che "l'oggetto e i criteri di valutazione non necessariamente vanno stabiliti a priori. La valutazione inoltre è quasi esclusivamente qualitativa e si basa anche sulla verifica, non viceversa".

vati e allontanati dai fattori di rischio, ma piuttosto verificare l'impatto del lavoro educativo nel contesto sociale di riferimento: le *routines* di cronicizzazione del disagio che si è riusciti ad incrinare, i livelli di responsabilità e di iniziativa attivati, le connessioni mancanti che si è riusciti ad individuare e ove possibile a ristabilire, le capacità individuali e di gruppo risvegliate, i riferimenti di rete attivati, le risorse comunitarie mobilitate. In tal caso non si tratta che di affinare e socializzare conoscenze del tutto implicite in una pratica professionale che ha patito, nel corso degli anni, l'isolamento imposto (o autoimposto), cominciando col riattivare circuiti di interlocuzione interrotti, tornando a rendere esplicito l'implicito, rileggendo con intelligenza le percezioni dei destinatari e le reazioni dei loro ambienti di socializzazione primaria.

Più complesso, ma altrettanto ineludibile, è un secondo passaggio, quello che impone di adottare parametri di confronto tra esperienze diverse, apparentemente uniche e irripetibili. Qui la posta in gioco non è soltanto un uso più razionale delle risorse (e delle conoscenze apprese), ma soprattutto una valutazione delle condizioni di riproducibilità degli interventi realizzati, con l'ambizione di prefigurare scenari, di delineare le condizioni minime per il successo di nuovi progetti, di giustificare scelte tra progetti diversi. In questo caso, l'attività di valutazione dovrebbe coinvolgere attori diversi e da punti di vista diversi, fino ad includere l'insieme degli operatori di territorio e, non da ultimo, gli stessi amministratori.

Ma, su questo terreno, la sfida della valutazione è andata indubbiamente persa. Non senza difficoltà, gli educatori sono riusciti a costruire bussole di orientamento per cogliere le implicazioni degli interventi a livello micro, ma raramente hanno saputo dare piena visibilità e legittimazione al proprio lavoro, coinvolgendo comunità locali e istituzioni nella cultura dell'integrazione sociale. Al di là di tutte le considerazioni svolte sulle molteplici difficoltà, esogene ed endogene, resta il fatto che l'investimento in valutazione – per un'attività così nuova e poco riconoscibile – si è rivelato del tutto insufficiente, con due non trascurabili conseguenze: una perdita di controllo sui processi innescati e un limitato riconoscimento – sociale e politico – della validità e in definitiva della stessa autonomia professionale del lavoro di strada.

2.2 Verso forme deboli di istituzionalizzazione

Date le premesse, non è certo un caso che il primo provvedimento di istituzionalizzazione formale del lavoro di strada, la delibera quadro torinese del 1995, prenda titolo e si strutturi con riferimento ad un'accezione assai estesa, ancorché innovativa, di attività educativa territoriale². Mentre gli operatori di strada tendono ad affinare uno specifico professionale di livello fonamen-

² Città di Torino, Deliberazione del Consiglio comunale del 10/7/1995 n. 9503900/19, *Attività educativo-assistenziale a carattere territoriale: presupposti, obiettivi, indirizzi generali e criteri metodologico-operativi*.

talmente micro, decisori politici e funzionari di settore mirano ad affermare un angolo visuale decisamente più aperto al contesto sociale. In linea di continuità con gli indirizzi dei primi anni della sperimentazione, si cerca di mantenere viva tutta la tensione tra la dimensione riparativa del lavoro con i minori e quella preventiva e promozionale.

L'indirizzo di politica sociale è indubbiamente di respiro universalistico, fino a riconoscere che "gli interventi di prevenzione del disagio risultano efficaci ed efficienti solo nella misura in cui avvengono in contesti di azione collettiva generalizzata". In una prospettiva di *empowerment* comunitario, si afferma che l'Educativa territoriale "fa leva sul riconoscimento delle potenzialità positive dei soggetti e delle diverse agenzie mirando a restituire a ciascuno di essi la propria competenza per la risoluzione dei problemi...". Sotto l'aspetto metodologico, quella che si afferma è una dimensione di lavoro di rete, centrata sull'esigenza di "conoscere, promuovere, collegare e integrare nel territorio risorse formali e informali". Peraltro, la volontà di riaffermare un primato del ruolo di coordinamento e verifica dell'ente locale induce a privilegiare, surrettiziamente, l'intervento a gestione diretta dell'ente pubblico, rispetto alle attività convenzionate con le agenzie *non profit*.

Viceversa, se dal profilo istituzionale e programmatico passiamo a considerare la dimensione organizzativa ed operativa, non è difficile scorgere, nella delibera in esame, sia gli aspetti problematici che i nodi irrisolti della fase sperimentale.

La collocazione dell'attività educativa territoriale nell'ambito del Servizio sociale di base, secondo linee di programmazione sinottica, può renderne più agevole il coordinamento con gli altri interventi socio-assistenziali, ma certo non favorisce l'integrazione del lavoro di strada in un più ampio pacchetto di politiche municipali, rivolte non solo al disagio ma anche alla "normalità". È pur vero che sul terreno della progettualità si afferma l'esigenza di far nascere iniziative mirate non solo a diminuire lo svantaggio di alcuni gruppi rispetto ad altri, ma anche a potenziare la rete di opportunità, istituzionali e non, rivolte a tutti, superando il rapporto individualizzato per innescare cambiamenti nelle reti delle relazioni. Ma non è meno vero che la presa in carico diretta di destinatari, individuati primariamente tra i "casi di disadattamento socio-psicologico e le fasce sociali già soggette a processi di emarginazione" - ovvero tra adolescenti connotati da disagio o da disabilità - può reintrodurre quei tratti di residualità di un intervento destinato principalmente alla marginalità, che le dichiarazioni programmatiche tendevano ad escludere. Né si sfugge a tale impressione ove si osservi anche l'irrisolto pendolarismo tra una concezione del territorio come oggetto di intervento sui circuiti dell'emarginazione e come agente di prevenzione e promozione sociale per la valorizzazione delle istanze positive.

Il rischio, palesemente, è che al di là delle intenzioni, il lavoro di strada non si ponga più come polo sinergico di un'articolata offerta di servizi educati-

vi di territorio, ma come un'attività di carattere settoriale: il rischio è che nel suo complesso l'Educativa territoriale diventi "non più parte di un servizio, ma un servizio a parte"³.

Che questo timore non sia espressione di eccessivo pessimismo è dimostrato da non poche evidenze empiriche e da qualche coraggioso sforzo di riflessione. A due anni dall'avvio del nuovo assetto, è abbastanza amaro dover apprendere - da uno studio di monitoraggio istituzionale delle attività implementate e gestite dall'ente pubblico - che le certezze di un tempo sono sempre più sfocate e che l'impegno originario appare troppo spesso rimosso (cfr. Città di Torino, 1997).

Si rivela allora tutta la fragilità e l'inadeguatezza dell'intervento educativo di territorio di fronte all'abdicazione pedagogica delle figure parentali e ai collassi educativi delle principali agenzie di socializzazione (scuola, associazioni, parrocchie). Si scopre allora che lo spazio dedicato al lavoro sul caso, inteso come impegno di vicinanza (affiancare il soggetto nella quotidianità) e frequenza (investire un elevato monte ore nel rapporto diretto con i minori), anziché riprodurre meccanismi di dipendenza assistenziale, si è talmente contratto nel tempo da indurre a supporre che in molte situazioni la presa in carico diretta abbia lasciato il posto ad un ventaglio di interventi scarsamente coordinati e coerenti, ancorché nobilitati da una formula "politicamente corretta" come quella della presa in carico di comunità. È un fatto, d'altronde, che ancora non v'è una disponibilità diffusa di competenze professionali atte a costruire processi e reti comunitarie, così come è assente, troppo spesso, una rielaborazione teorica e metodologica che giustifichi lo spostamento dell'asse di intervento dal lavoro individuale a quello collettivo, dal lavoro con i gruppi naturali alla proposta di attività educative di gruppo di tipo standardizzato o autogestito. In conclusione, l'offerta educativa, nelle sue variegate situazioni, mostra un quadro di frammentazione e non la ricchezza della complessità, con il rischio che il fai-da-te del lavoro educativo contribuisca ad attribuire un ruolo sempre più marginale al lavoro di strada.

Al di là delle specificità delle situazioni locali, non è forse troppo arduo ritenere che molte di queste diagnosi colgano problemi diffusi, tanto da sollecitare, in prima istanza, la comunità degli operatori e degli esperti, a ritematizzare i nodi aperti e a formulare correttivi e terapie.

Con particolare evidenza, emerge innanzitutto un problema di organizzazione dei servizi. Da un quadro organizzativo "caotico" emerge un paradosso: la molteplicità dei destinatari e dei soggetti istituzionali coinvolti, anziché produrre reti di relazioni, risorse e opportunità, origina fenomeni di frammenta-

³ È sintomatico come, nel caso in oggetto, il lavoro di strada riesca solo in minima parte ad incorporarsi nei progetti attivati dalla legge 285/1997 (sotto la voce degli interventi di sostegno alla genitorialità, nella fascia 0-10 anni), gestiti in forma coordinata da un pool di assessorati competenti, restando per il resto 'confinato' nelle attività socioassistenziali gestite dai Servizi circoscrizionali.

zione che producono isolamento culturale ed istituzionale degli educatori territoriali. Probabilmente lo stesso inserimento delle attività educative all'interno dei servizi socio-assistenziali di territorio, secondo moduli peraltro assai diffusi, rischia di rivelarsi disfunzionale, in assenza di collegamento con gli altri assessorati, o di coordinamento con altre agenzie istituzionali sulla base di precisi accordi di programma.

Quanto alle funzioni e alla metodologia del lavoro educativo, occorrerebbe evitare che l'attivazione, disarticolata o in sequenza, di interventi rivolti al singolo, ai gruppi e al contesto territoriale, possa incrinare quella sincronia di prospettiva strategica che ispira il lavoro di strada: un'attività che, già nel suo patrimonio genetico, incorpora un approccio di tipo ecologico e una dimensione di sviluppo di comunità. Ma questo non può che riconfermare la necessità di istanze plurali di valutazione e di coordinamento, senza trascurare l'irrisolta questione dell'integrazione tra attività educative pubbliche e convenzionate. In assenza di una programmazione attenta alle specificità, alle differenze, alle diverse potenzialità delle due esperienze, non v'è antidoto ai rischi di dualismo, di concorrenzialità impropria, di solitudine di quanti tra gli educatori sono rimasti leali ad un disegno di attivazione di circoli virtuosi di solidarietà in uno scenario qualificato da un'elevata pluralità degli attori impegnati.

Anche il nodo della presa in carico, diretta o "allargata al territorio", in assenza di criteri codificati e omogenei, evidenzia effetti di distorsione tra la pratica dello smistamento istituzionale dei casi (di un'utenza spesso fortemente cronicizzata) e la sensibilità professionale a privilegiare strategie inclusive di integrazione sociale e a valorizzare le competenze comunitarie. Ma qui si scontra un'evidente difficoltà (e carenza di elaborazione) circa una corretta definizione della domanda di servizi educativi. Anche a voler evitare il ben noto e ricorrente errore di far derivare la domanda da risposte istituzionali precostituite, non v'è dubbio che un'analisi inadeguata della domanda "tradisce le condizioni" del lavoro di strada, che sono proprio l'assenza di una domanda esplicita e la deliberata rinuncia a privilegiare un luogo istituzionale di intervento.

Se poi passiamo a considerare i problemi connessi alla progettazione e validazione delle risposte - dagli interventi più "leggeri" ai programmi più impegnativi - non è difficile constatare come l'incardinamento su servizi sociali di robusta tradizione amministrativa induca a privilegiare modelli di tipo razionale e sinottico, quando ad un lavoro educativo per progetti sembrerebbe meglio adattarsi un approccio di tipo euristico o concertativo.

In definitiva, solo una maggior trasparenza circa le finalità, le metodologie e i presupposti culturali può disporre al cambiamento. Per questo diventa tanto più significativo recuperare una duplice dimensione del territorio: quella reale per valorizzare le qualità del tessuto sociale in un'ottica di lavoro di comunità, e quella istituzionale, come misura necessaria per lo sviluppo dei progetti e per dare significato all'azione educativa di mediazione tra la "cultura della strada" e quella delle istituzioni (Regoliosi, 1988).

Diversamente, è difficile sfuggire all'impressione che il lavoro di strada sia destinato a scontare una perdita di autonomia e credibilità, per consolidarsi unicamente in forme di istituzionalizzazione debole e subalterna, in ogni caso inadeguate a valorizzarne appieno premesse e potenzialità.

3. L'impatto sulle politiche nazionali

La consapevolezza dei limiti di sperimentazioni locali ancora ispirate a logiche settoriali e assistenzialistiche, o comunque non adeguatamente supportate da attività di valutazione e coordinamento, si fa strada anche a livello nazionale e diviene sempre più esplicita a metà degli anni Novanta.

Sulla scorta di prime e sistematiche ricognizioni, gli esperti incaricati dal Consiglio nazionale sui problemi dei minori giungono a diagnosticare un quadro di politiche sociali debole e frammentario (AA.VV., 1986). Rilevano non solo la presenza, sul territorio nazionale, di un esiguo numero di Progetti adolescenti, ma anche una grave lacuna sia di strumenti operativi, per monitorare il decollo delle nuove esperienze di lavoro, sia di sostegni alla cultura della prevenzione soprattutto nei confronti degli enti locali interessati alla costruzione di un progetto adolescenti.

Da un rapporto di ricerca redatto per il Ministero dell'interno nel 1994, con la finalità di offrire un quadro orientativo e di analisi dei diversi interventi rivolti agli adolescenti, si registrano evidenti limiti delle iniziative avviate da regioni, enti locali e organismi sovracomunali (Centro studi del Gruppo Abele, 1994). Le legislazioni regionali evidenziano un'enfasi particolare sui fenomeni della devianza e dell'emarginazione sociale, con il rischio di progettare interventi che non tengano conto della complessità, quasi che la devianza sia fenomeno del tutto avulso dal contesto sociale. Si rileva inoltre scarsa attenzione per le specificità delle diverse fasi evolutive: tanto che lo spazio dell'adolescenza o non è previsto, o si configura come una "terra di nessuno coltivata un po' da tutti". Soprattutto, sembra essere assente una normativa di coordinamento degli interventi per e con gli adolescenti. Le iniziative progettuali avviate dai servizi sanitari appaiono, per lo più, caratterizzate da assenza di coordinamento, dalla prevalenza di un modello legale-burocratico che introduce rigidità e parcellizzazione negli interventi, da una carente cultura della progettazione (non chiara definizione degli obiettivi, insufficiente analisi delle risorse, mancata individuazione degli strumenti di valutazione *in itinere*, frammentazione delle competenze) come presupposto di interruzioni forzate e continue ridefinizioni dei progetti. Se poi si guarda alle iniziative avviate dai comuni, quello che si riscontra è "uno sviluppo non governato", un assemblaggio troppo spesso casuale di attività e progetti, una crescita caotica di iniziative caratterizzate da interventi simili ma poco confrontabili, in quanto assunti senza criteri omogenei di progettazione. Appare quindi del tutto legittima l'ipotesi che in molti casi sia il progetto a generare la domanda, mentre la continua esigenza di ridefinire gli obiettivi sembra per lo più da riferire ad una inadeguata analisi dei



bisogni degli adolescenti che, come per altri segmenti della domanda sociale, nella fase di primo contatto e conoscenza richiede ascolto costante, interpretazione e attenzione.

Mentre gli esperti del Ministero dell'interno riflettono sulle carenze dell'intervento riparativo e sui suoi possibili rimedi, presso il nuovo Dipartimento per gli affari sociali, istituito nel 1990 presso la Presidenza del Consiglio, si "scommette" e si investe sull'opportunità di coordinare un più ampio ventaglio di politiche a favore dei minori.

Sotto il particolare osservatorio delle politiche educative, la nuova e pur promettente stagione di riforme degli anni Novanta si apre, anche ai livelli centrali, nel segno di una sensibile diversificazione di piani, in qualche modo riflessa nei diversi approcci degli organismi ministeriali. Da un lato v'è la vetusta e labirintica amministrazione dell'assistenza ai più deboli, da decenni in attesa di un realistico progetto di razionalizzazione, e dall'altro la prospettiva, in gran parte da costruire, di una rete plurale di servizi per tutti i cittadini. Tra i due approcci si determina una tensione destinata ad alimentare il dibattito lungo il faticoso cammino della "riforma dell'assistenza", e per più di un aspetto anche a connotare (forse a limitare) l'influenza del lavoro di strada sulle nuove politiche. Solo oggi si riscopre che l'antica commistione tra riparazione e prevenzione è implicita, anzi è connaturale al lavoro di strada: in tal senso scommettere e investire nel lavoro di strada vuol dire tenere aperto un ponte tra due dimensioni compresenti e inevitabilmente destinate a segnare ancora l'operatività del lavoro sociale, mentre ogni visione unilaterale non può che deprimerne il valore aggiunto e la carica innovativa.

Sul terreno più generale dell'innovazione di politica sociale il contributo delle nuove frontiere del lavoro educativo non è certo irrilevante: l'innervamento di attività educative nelle realtà urbane più problematiche accelera la crisi delle vecchie politiche, dà visibilità a filosofie e metodiche di lavoro di rete, di *community care* e di *empowerment* sociale; sollecita la costruzione di impianti integrati di servizi rivolti alla "normalità" e quindi ai cittadini in quanto tali. Si tratta di riconoscere che è anche attraverso il lavoro di strada che prende visibilità e concretezza quella nuova configurazione di *welfare* relazionale, plurale e societario che, non senza enfasi, la comunità degli esperti e qualificate istanze sociali propongono come unica alternativa credibile ai fallimenti e alle inefficienze di un modello di amministrazione dei servizi statalista e burocratico.

Sotto il profilo dell'operatività, il lavoro di strada, o più estesamente i servizi sociali di educativa territoriale, forniscono esemplificazione concreta della praticabilità di formule nuove per il ridisegno degli attuali assetti, quali sussidiarietà, concertazione ed esternalizzazione.

Se dalla dimensione culturale e progettuale, ci si volge a considerare l'influenza espressamente esercitata dagli interventi di strada sulle politiche realiz-

zate o in agenda, si nota che all'inizio degli anni Novanta – pur in assenza di una strategia di programmazione complessiva e specifica sul terreno della prevenzione – due leggi, rispettivamente il DPR n. 309/1990 e la legge n. 216/1991, hanno funzionato da incentivi per la predisposizione, a livello locale, di nuovi progetti di prevenzione o per dare continuità ad esperienze in corso. Sono questi due riferimenti normativi che, pur consentendo per la prima volta il finanziamento di progetti di prevenzione e pur sfruttando un ampio spettro di valenze del lavoro di strada, mostrano alcuni limiti riscontrabili soprattutto nel deficit di coordinamento. E in qualche modo si riproducono, per effetto perverso, antiche spinte alla verticalizzazione e alla frammentazione degli interventi (Maurizio, 1994).

La regia dei progetti di rete viene ancora affidata all'ente locale, con tutta una pluralità di obiettivi: creare, nel territorio, una rete di interventi interconnessi in un unico schema progettuale; evitare duplicazioni e frammentazione; dare continuità ai progetti avviati (e quindi ai finanziamenti); operare in integrazione con altri soggetti al fine di non disperdere le risorse ambientali. Peraltro il diverso atteggiarsi, nei confronti delle varie opzioni progettuali, e l'ampia e diversificata gamma di interventi attivati producono uno stato di indeterminazione: è arduo valutare come sia possibile raggiungere finalità così complesse attraverso le iniziative poste in atto, o stimare quanto la realizzazione del progetto possa incidere stabilmente sulla politica locale rivolta agli adolescenti. Come influire sulle dinamiche del disagio e della disorganizzazione sociale, in particolar modo nelle fasce d'età più esposte, resta un nodo in gran parte da esplorare. Tanto più che i molteplici profili esperienziali si innestano su una difficile compresenza di flessibilità progettuale e logiche di tipo incrementale, così da far emergere con forza i limiti delle esperienze di prevenzione: duplicazioni nelle richieste di finanziamento, scarsa sinergia tra i progetti approvati a livello centrale e quelli negoziati a livello locale (in parte riferibile anche a deficit di coordinamento con la legislazione di altri settori).

Un'altra questione è indagare la *ratio* dell'opzione diffusa per l'erogazione di contributi economici non specificamente mirati alle attività di prevenzione, che sembra confermare una cultura della prevenzione per problemi piuttosto che per obiettivi (Maurizio, 1998). Malgrado ciò, i finanziamenti, pur con evidenti limiti nell'assegnazione a piè di lista delle risorse, sono stati determinanti sia per l'avvio di progetti nuovi – soprattutto laddove hanno offerto la possibilità di creare spazi di aggregazione per gli adolescenti o servizi prima inesistenti – sia per dare continuità ad interventi che gli enti, in qualche misura, avevano già deciso di attivare (Presidenza del Consiglio, 1993). Ne derivano forti impulsi alla progettazione, nonostante che l'incertezza dei finanziamenti vincoli i progetti al contributo ministeriale. Il problema diventa allora quello di conciliare il carattere temporaneo e straordinario dei finanziamenti con l'esigenza di continuità richiesta dai progetti di prevenzione. A fronte di tale complessità, ben si



comprende quindi il tentativo di non separare il carattere contingente dei progetti finanziati dal respiro strategico di una sperimentazione di lungo periodo.

Nel 1997, la legge n. 285/97 segna, com'è noto, un netto cambiamento di prospettiva. Il tentativo è ormai di definire, in modo integrato e coerente, un più ampio set di interventi, pur permanendo una tensione tra azioni volte a favorire processi di partecipazione e di cittadinanza attiva (adolescenza intesa come una fase della vita in cui promuovere opportunità e occasioni di crescita) e azioni di protezione e tutela al fine di contrastare situazioni di disagio. La condizione per poter accedere ai finanziamenti è quindi la definizione di estesi piani territoriali di intervento da elaborare attraverso accordi di programma anche con l'apporto delle organizzazioni *non profit*.

In assenza, ancora, di sistematiche valutazioni sullo stato di attuazione degli interventi previsti dalla legge 285, può essere utile osservare come il mosaico di programmi configurati dalla legge sia stato declinato dai nuovi assetti locali di educativa territoriale, al fine di scoprire se gli stessi forniscano buoni elementi a supporto di una politica di generalizzazione di progetti e iniziative, in una logica di cittadinanza attiva dei minori.

Anche se, in una fase di decollo, appare quasi scontato che la diffusione degli interventi produca rischi di dispersione e inflazione non regolata, il timore è però che si moltiplichino sperimentazioni al buio e prive anche solo dei più elementari requisiti di verificabilità, che prolifichino esternalizzazioni non mirate, che tra pubblico e privato sociale si intreccino deleghe improprie o sistematiche confusioni di responsabilità. Il rischio è che una politica pubblica tra le più innovative, ispirata ad un principio etico di redistribuzione di risorse e opportunità, si trasformi in una politica distributiva, a tutto vantaggio dei fornitori dei servizi più che dei destinatari finali.

I principi guida che hanno ispirato le molteplici iniziative di riprogettazione del *welfare* potrebbero consentirci di dare una punteggiatura a lungo termine dei nuovi scenari disegnati dalle politiche locali e nazionali di prevenzione del disagio e promozione dell'agio. Ad uno sguardo retrospettivo, quella che si delinea è una sequenza che va da una concezione specifica ad una diffusiva del lavoro educativo, quale anticipazione degli scenari universalistici tracciati prima dalla legge 285, e successivamente dal progetto di un nuovo Sistema integrato di servizi sociali (Tosco, 1998).

Nel recente disegno di legge-quadro di riforma dello stato sociale permane la storica tensione tra la disposizione di misure di contrasto alle situazioni di povertà e disagio e la costruzione di un sistema integrato di protezione sociale (interventi e servizi sociali) rivolto all'affermazione dei diritti di cittadinanza, nella garanzia di opportunità di scelta tra opzioni diverse per garantire luoghi di esercizio reale della cittadinanza. Proprio la rinuncia a "risolvere" in modo improprio o ad allentare questa tensione potrebbe consentire di traghettare il lavoro educativo territoriale verso zone protette di universalismo, qualificato in

termini di selettività positiva, rinunciando al falso dilemma tra prevenzione del disagio e promozione dell'agio.

Tra gli aspetti irrinunciabili, viene inoltre ribadito e sancito il metodo della programmazione integrata degli interventi attraverso la messa a punto di un sistema a più attori protagonisti, quelli istituzionali e quelli della solidarietà. La progettazione e realizzazione concertata degli interventi presuppone, oltre ad una mobilitazione delle risorse (sia del pubblico che del terzo settore), anche la negoziazione di regole condivise tra i diversi attori dell'intera rete.

Nell'affermazione di questo principio trovano un'implicita conferma le onde lunghe dell'*imprinting* del lavoro educativo territoriale e delle metodologie del lavoro di rete. I programmi integrati per obiettivi di tutela e qualità della vita comportano sia coordinamento e integrazione con altre politiche, sia procedure di concertazione in un quadro di cooperazione per la realizzazione di reti integrate.

Non da ultimo, anche il principio della sperimentazione sembra trovare una prima timida conferma: mentre il piano nazionale degli interventi offre indirizzi per sperimentazioni innovative – per azioni di promozione delle risorse umane, economiche, finanziarie, pubbliche e private, indispensabili alla costruzione di una rete integrata di interventi e servizi sociali – ai piani locali territoriali compete la realizzazione del sistema dei servizi locali a rete. Si ritorna così ad attribuire una funzione di direzione all'ente locale, conferendo spazio alla cultura della sperimentazione.

4. Per un ritorno alla sperimentazione

Al termine di queste considerazioni, è d'obbligo un'ultima riflessione a partire dagli anelli mancanti dei percorsi di cambiamento avviati, e in particolare dalle strategie di innovazione praticate non solo dagli educatori, intesi come primi protagonisti di questa vicenda di *policy*, ma anche dagli altri attori e interlocutori, istituzionali o meno.

Se il nodo da cui muovere è un'attenzione prevalente alla costruzione di reti integrate di nuovi servizi, piuttosto che alla manutenzione e alla ri-tessitura di quelle esistenti, e se l'approdo è quello di una diffusa sindrome di rimozione delle potenzialità e delle difficoltà implicite in un lavoro di strada più rigoroso ed esigente, appare del tutto razionale suggerire un passo indietro: un ritorno allo spirito della sperimentazione.

Sul punto, tuttavia, è bene non equivocare. La dimensione di sperimentalismo che i più riconoscono come costitutiva del lavoro di strada non può ridursi ad una formula rituale e consolatoria, ad una lettura riduttiva dell'etica della presenza (*'on fait rien, on est là'*). Soprattutto non deve giustificare alcuna forma di sperimentalismo cieco, né tanto meno deve risolversi in un ripetuto tentativo di sfuggire al controllo.



L'obiettivo di riprodurre le condizioni e i percorsi di una vera sperimentazione può trovare la sua giustificazione in due motivazioni: da un lato l'opportunità di smitizzare visioni ingenue del lavoro di strada, dall'altro l'utilità di mantenere un contatto con la capacità di generare legami sociali tipica del lavoro di territorio, sfuggendo così a rigide prescrizioni e a modelli precostituiti.

La posta in gioco è come garantire un apprendistato alla promozione di esperienze di *empowerment* sociale che consentano di mettere in moto circoli virtuosi di benessere, garantendo alle comunità locali libertà di progetto e di sviluppo (Rei, 1996). È forse auspicabile una configurazione che tenga insieme una duplice esigenza: quella dell'eguaglianza dei cittadini nella sicurezza, che risponde alla domanda collettiva di tutela dei diritti sociali di cittadinanza, e quella dello sviluppo di autonome capacità di partecipazione al discorso pubblico, valorizzando il potenziale di solidarietà presente nella società civile.

Pare accreditata la scelta di una progettazione partecipata, una metodologia capace di sviluppare senso di appartenenza dei partecipanti nei confronti del progetto e di funzionare come antidoto all'autoreferenzialità, come possibilità di riavvicinare i destinatari alle politiche e ai progetti e come strategia per favorire procedure di coprogettazione degli interventi (Balducci, 1995). Un modello di risposta autoreferenziale – tipico di una cultura dei bisogni che ricerca la propria legittimazione, che considera la risposta dell'utenza solo quando diventa spia di insoddisfazione nei confronti delle prestazioni erogate – è sicuramente lontano dalla prospettiva del lavoro di strada.

Sembrano al tempo stesso profilarsi all'orizzonte nuovi scogli: da un lato, si intravedono tentativi di ricomposizione organicistica, ereditati da vecchie e nuove nostalgie comunitarie; e si scorge altresì, da parte di taluni attori, una tendenza a rifugiarsi in nicchie protette di valorizzazione professionale, a scapito di uno sviluppo di comunità di impronta solidale.

Contro ogni tentativo di ritorno all'organicismo, un orientamento possibile è quello di rinunciare a forme di regia direttiva, per accettare forme di coordinamento a legame debole, intese sia come proposte organizzative di apertura alla reciproca interazione tra agenzie diverse e capaci di conservare la propria identità, sia come strumenti cognitivi per l'esplorazione e la sperimentazione.

In una modellistica ormai codificata dagli analisti delle politiche pubbliche la sperimentazione costituisce la risposta di *policy* più razionale in tutte le situazioni in cui – a fronte di problemi nuovi e di difficile soluzione – gli obiettivi dell'azione risultano condivisi, ma ancora non si dispone di strumentazioni adeguate, ovvero di tecnologie in grado di fornire risposte efficaci a costi accettabili (Balducci, 1991). Il primo presupposto, perché una sperimentazione possa aver luogo è dunque che tutti gli attori (decisori politici, funzionari, operatori, rappresentanti degli interessi) focalizzino la propria attenzione sul problema da risolvere, al fine di costruire una definizione comune in un quadro di finalità realmente condivise. Un secondo presupposto, perché la sperimenta-

zione possa avere riscontri positivi, è che di fronte a problemi insoluti si accantonino diatribe partigiane sulle soluzioni ritenute preferenziali. In una logica di coordinamento e alla luce delle opportunità di scelta più favorevoli, tutte le soluzioni devono potersi misurare nella prospettiva – e questo è il terzo presupposto – di una valutazione comparativa degli esiti ottenuti.

Sulla scorta di tali assunti, v'è da chiedersi se proprio di questo il lavoro di strada non abbia bisogno: fare *tabula rasa* di diritti di primogenitura o vocazioni preferenziali delle più diverse agenzie, per ristabilire quel clima di cooperazione senza il quale non è possibile né valutazione né apprendimento. Un clima di cooperazione che dovrebbe indurre a:

- rispettare la discrezionalità dell'operatore, cogliendo tutta la varianza di ruolo implicita in un lavoro di strada correttamente inteso;
- attivare momenti qualificati di formazione e di valutazione, utilizzando strumentazioni sobrie ma capaci di stimolare riflessività sul senso e sulla direzionalità degli interventi;
- dare voce ai destinatari, per non rinunciare ad una delle prime e più importanti verifiche di impatto del lavoro educativo;
- progettare una funzione di supervisione né consolatoria né autoritativa, ma aperta a percorsi di riflessione critica, valorizzando spazi di ricerca (e significazione) personale e professionale;
- restituire al lavoro di strada quella dimensione di ricerca che gli è propria dalle origini e che occorre riconnettere, sia nella sua dimensione conoscitiva che in quella clinico-terapeutica, ai più ampi circuiti della ricerca sociale.

Non aiuta rinviare ogni “colpa” alla mancanza di sensibilità politica, alla frammentazione delle esperienze, alla debolezza tecnica della prestazione, all'insufficienza di chiare motivazioni, alla debole consistenza delle procedure valutative. Si rischia in tal modo di non uscire da un circolo vizioso in cui l'assenza di tecnologie forti e rassicuranti produce un disimpegno operativo, e quest'ultimo si ripara dietro all'incertezza e alla precarietà insita nello “stare nella strada”. Ciò che occorre è invece un approfondimento di ricerca sulle possibilità, ed anche sui limiti, che il lavoro di strada presenta, in un momento in cui la transizione del sistema dei servizi pare ristagnare fra gestione amministrativa e tecnicizzazione individualistica delle pratiche professionali: due attributi estranei alla cultura e all'operatività dell'azione educativa. Il lavoro di strada potrebbe inoltre fornire un contributo per far collimare i piani della riforma dell'assistenza e della costruzione di una rete integrata di servizi sociali, a condizione però di riuscire ad essere convincente nella sua proposta di ripensare i meccanismi dell'integrazione sociale.

Per assonanza con i nuovi orientamenti espressi dalle politiche attive di lotta alla povertà, un'ipotesi è di transitare da una logica esclusivamente preoccupata del controllo, allo scopo di contrastare i rischi di opportunismo dell'u-

tenza, ad una logica aperta all'investimento in relazioni fiduciarie, intese come bene relazionale orientato alla reciprocità (Negri, 1999; Mutti, 1999). Il passaggio sottende due prospettive etico-valoriali ben distinte: la prima richiama una concezione dell'assistenza paternalistica, ispirata ad una solidarietà oblativa, operante secondo schemi coercitivi basati su deterrenti e incentivi. La seconda insiste su un modello universalistico di cittadinanza, che sollecita i cittadini a coinvolgersi e impegnarsi, pur riconoscendo loro il diritto di ritirarsi qualora insoddisfatti della relazione d'aiuto. Sono dunque i significati delle relazioni a mutare: negoziare offrendo fiducia, innescare circuiti di reciprocità, personalizzare le relazioni, tollerare percorsi atipici, possono diventare altrettante componenti di mediazione simbolica, essenziali per la costruzione di un forte progetto pedagogico-politico in una prospettiva di integrazione sociale.

Non diversamente, investire e dare fiducia al lavoro di strada può alimentare quel senso di appartenenza ad un collettivo, di condivisione di fini e impegni, senza il quale appare difficile riformulare un'idea di cittadinanza sociale che riconosca il valore della solidarietà come legame sociale. Anche per questo, il ritorno ad una dimensione di sperimentazione e apprendimento può divenire condizione per una rilettura del lavoro di strada come responsabilità solidale.

(Roberto Maurizio)

1. La dimensione organizzativa: un problema per chi?; 2. Disagi, bisogni e percorsi possibili; 3. Con che tipo di organizzazione abbiamo a che fare; 4. Percorsi organizzativi possibili; 5. Fattori di stabilità e di continuità.

1. La dimensione organizzativa: un problema per chi?

Perché prendere in considerazione la dimensione organizzativa del lavoro di strada?

La domanda può apparire senza senso. La risposta potrebbe, infatti, essere di questo tono: “ogni progetto necessita di una organizzazione per andare avanti e cosa c’è di diverso nel lavoro di strada da meritare un approfondimento specifico?”

Osservando con attenzione le esperienze di lavoro di strada ed analizzando i testi prodotti sinora si coglie una forte attenzione agli aspetti metodologici e strumentali del lavoro (quali fasi, quali modalità operative, quali strumenti utilizzare ecc.) e, per converso, si coglie una forte sottovalutazione della dimensione organizzativa e di quanto essa incida nelle vicende quotidiane degli operatori.

Nell’insieme emerge l’immagine di organizzazioni – in genere enti pubblici – che influiscono in modo “minimo”, che restano sullo sfondo, quasi silenti e sommesse. I problemi, quando vengono esplicitati, vengono sovente spiegati e ridotti alla dimensione della professionalità (debole, assente, ecc.) o alla precarietà dei finanziamenti (che non arrivano, che non sono sicuri ecc.) ma raramente questi ed altri aspetti vengono collegati in un quadro complessivo.

Tutto ciò, però, non corrisponde a ciò che emerge dall’esperienza: una grande domanda di supporto formativo e/o consulenziale nonché di supervisione che i progetti di lavoro di strada evidenziano e che riguarda, sovente, proprio lo svilupparsi dei progetti in relazione alle dinamiche organizzative.

Chi ha avuto modo di trovarsi coinvolto in situazioni di supporto di questo tipo si è senz’altro accorto di come questi spazi (a volte individuati e recuperati in modo alquanto residuale rispetto alla globalità del progetto) diventano un luogo in cui i problemi trovano finalmente un posto per essere esposti, presi in considerazione e affrontati. In altre parole in questi luoghi è possibile dare un nome alle difficoltà ed alle criticità che si incontrano nella strada con i ragazzi, con i diversi soggetti con cui si interagisce (altri operatori, altre realtà del territorio, funzionari e amministratori, ricercatori, ecc.).

¹ Educatore, formatore, Giudice onorario presso il Tribunale per i minorenni di Torino.

In questo contributo intendo sviluppare l'idea che la dimensione organizzativa nel lavoro di strada è un problema di tutti i soggetti in gioco e non solo degli operatori di strada, o dei responsabili, o dei formatori, o dei consulenti, o dei supervisori.

Per far ciò proverò a riflettere proprio sulla natura del rapporto che viene ad instaurarsi tra un'organizzazione di servizi strutturata e una modalità di lavoro come quella rappresentata dal lavoro di strada partendo dai disagi e dalle difficoltà organizzative con cui più frequentemente ci si imbatte per arrivare ad evidenziare le caratteristiche dell'organizzazione centrata su un progetto di lavoro di strada, i possibili modelli organizzativi adottabili e alcuni fattori di stabilità e continuità.¹

2. Disagi, bisogni e percorsi possibili

I contributi esperienziali sinora pubblicati sul lavoro di strada evocano molti problemi riconducibili alle regole e ai vincoli che caratterizzano le istituzioni pubbliche e gli enti che presiedono all'erogazione di servizi, ma anche, e forse in modo più consistente, a questioni che attengono la cultura o addirittura la filosofia operativa di tali organizzazioni.

Ciò che molti operatori portano in formazione, in supervisione e consulenza è proprio la sensazione vissuta (solo qualche volta o spesso dipende anche dalla fortuna e da variabili non del tutto controllabili dagli stessi operatori) di essere sommersi dagli avvenimenti, dai problemi, dal caos (qui inteso nella quota superiore a ciò che pure è necessario per garantire capacità di creatività e fantasia), di ritrovarsi in una situazione in cui fanno fatica a cogliere il senso delle cose o a frenare le spinte verso l'autonomia assoluta (qui intesa come modalità per cui ognuno pensa e agisce unicamente riferendosi a se stesso ed al proprio sistema di valori).

Le domande negli operatori che stanno alla base di questi argomenti sono relativamente semplici: "fateci sopravvivere", "aiutateci a affrontare questi problemi", "aiutateci a capire cosa succede", "dateci la soluzione o le soluzioni tra cui scegliere quella più adeguata alla nostra situazione" ecc.

Sono domande di aiuto che vanno accolte e, con gli operatori stessi, decodificate ed approfondite per ridurre l'immagine irrealistica di un cassetto delle soluzioni da cui estrarre di volta in volta quella adeguata e coerente al problema da superare.

Ciò che più opportunamente e realisticamente si riesce ad offrire è un percorso di riflessione in cui collocare questi temi per coglierne il nesso e le interrelazioni.

¹Nell'avventurarmi in questo percorso utilizzerò spunti e indicazioni offerte da alcuni autori verso cui sono debitore: Duccio Demetrio, Gianfranco Pozzobon e Maurizio Colleoni.

I segnali di disagio che vengono indicati dagli operatori e dalle organizzazioni che attivano lavoro di strada nelle situazioni di formazione o supervisione, sono diversi e vissuti e percepiti in modo molto differente (se non opposto) dalle parti in gioco. Alcuni esempi possono essere i seguenti:

- elevato *turn over* degli operatori e ricorrenti crisi degli operatori, vissuto da parte di amministratori e responsabili come segnale di inaffidabilità (non maturazione personale, idee non chiare sul proprio futuro professionale, elevata motivazione non supportata da un buon sistema di competenze ecc.) degli operatori e, dagli operatori stessi, come segnale di condizioni di garanzie lavorative non adeguate (precarità dei contratti, stipendi bassi, ritardi nei pagamenti, lavorare sovente da soli ecc.),
- conflitti tra operatori e livelli tecnico/politici relativamente al mandato loro assegnato, vissuti dai primi generalmente come conseguenza dell'istanza di controllo che verrebbe implicitamente (e a volte esplicitamente) assegnata loro e dai secondi, sovente, come conseguenza dell'autonomia contenutistica e valoriale che gli operatori tenderebbero a sviluppare,
- conflitti tra operatori di strada ed altri servizi (SerT, Servizio sociale ecc) in ordine agli obiettivi del progetto/intervento, vissuti dai primi come segnale di incomprendione e non disponibilità al dialogo ed all'integrazione, e vissuti dai secondi come segno di una incapacità degli operatori di strada di concepire il mondo al di là di se stessi.

Tali disagi richiamano l'esigenza di approfondire il ruolo delle organizzazioni e come esse si muovono anche quando, al proprio interno, nascono tensioni e spinte positive verso modelli operativi sperimentali ed innovativi, o quando un'organizzazione viene costruita appositamente intorno ad una proposta metodologica di intervento (come è nel caso di molte esperienze di progetti di lavoro di strada).

Dietro molti dei disagi e dei bisogni proposti è possibile ritrovare un forte scarto tra l'organizzazione "buona, capace, attenta, adeguata" che ciascun operatore sogna e si attende e l'organizzazione reale, concreta "meno buona, a volte o spesso incapace, sovente non attenta, parzialmente o totalmente inadeguata" con la quale ciascun operatore si misura in realtà.

Una possibile pista di lavoro è quella che conduce gli operatori verso una riflessione sulle proprie attese e sui propri modelli organizzativi, in altri termini sulla propria cultura organizzativa per confrontare tutto ciò con l'organizzazione reale con cui si misurano, con ciò che essa è per come si manifesta, per cosa produce, per ciò che chiede agli operatori.

Un itinerario formativo/consulenziale così impostato può permettere di focalizzare l'attenzione sia sul compito di lavoro che sulle dinamiche organizzative evitando di concentrarsi esclusivamente su uno solo dei due aspetti, arrivando a "fondersi" con i destinatari e perdere il proprio ruolo e posizione oppure arrivando a prendere le distanze dall'organizzazione (vissuta come un

peso di cui si può fare a meno) od entrando in una situazione di conflitto continuo.

Questo faticoso lavoro di ricerca dei significati, delle immagini, della realtà favorisce non tanto lo sviluppo della perfezione attesa quanto l'accettazione di una adeguatezza parziale, intesa come capacità di individuazione di alcuni criteri minimi regolatori necessari per garantire l'efficacia del lavoro stesso.

È evidente in questo possibile esito l'idea di un percorso non prescrittivo (l'organizzazione deve essere così!) e non di taglio razionalistico (con una precisa definizione dei compiti, dei ruoli, delle posizioni di ciascuno ecc.) quanto di costruzione partecipata, di protagonismo dei diversi soggetti che "abitano" e vivono nell'organizzazione.

Il difficile è quando questo percorso viene svolto dai soli operatori di strada e non anche da altre componenti l'organizzazione: responsabili, dirigenti, amministratori. Difficile perché il rischio è che questo tipo di lavoro generi nuove attese e prefigurazioni di cambiamento senza attivare nel contempo nell'organizzazione un processo di cambiamento determinando così una nuova delusione.

3. Con che tipo di organizzazione abbiamo a che fare

Questo modello di lavoro, assimilabile ad un laboratorio organizzativo, è possibile perché il lavoro di strada è un tipo di organizzazione particolare.

È opportuno soffermarsi brevemente su questa particolarità e per farlo vorrei riprendere un passo da un contributo di Maurizio Colleoni che, nell'ambito della Sperimentazione coordinata di progetti adolescenti promossa dal Ministero dell'Interno (1990-1995), aveva esposto alcune considerazioni tuttora valide e decisamente confacenti alle tematiche di questo contributo.

Egli riteneva, a proposito dei Progetti adolescenti, che

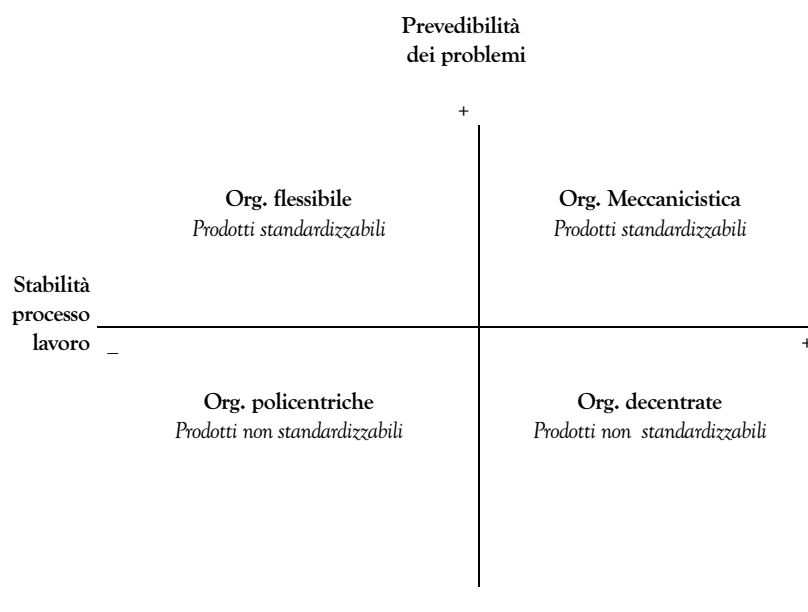
«L'Ente locale si confronta con modalità di funzionamento inusuali, e, all'inizio, a volte dirompenti: si lavora con orari flessibili, spesso la sera, si fanno molte riunioni, il tempo è sempre stretto, si rivedono e si ridistribuiscono gli incarichi, si usano materiali e strumenti insoliti. L'Ente locale sperimenta un modo di lavoro di tipo progettuale che richiede flessibilità organizzativa, movimenti di aggiustamento progressivo, rispetto dei tempi stabiliti, invenzione di procedure originali, assunzione di responsabilità, con intensità diverse, ai vari livelli di gestione del progetto. La parte amministrativa, ma, a volte, anche lo stesso comparto sociale, tendono a resistere e ad attenuare l'introduzione di una modalità innovativa rispetto a quelle consolidate, anche se burocratiche, e dichiarate disfunzionali e arretrate.»

Queste parole illustrano, pur senza riferirsi direttamente ad esso, in modo adeguato le criticità che incontra il lavoro di strada nelle sue implementazioni organizzative: si tratta di un lavoro che si struttura su un paradigma teorico che rovescia il principio fondamentale secondo cui il servizio serve a rispondere a

precise domande e a bisogni espressi, portando invece il “servizio” laddove non esiste alcuna domanda strutturata e non vi è certamente il bisogno del servizio. Il servizio non è più colui che accoglie, ma colui che deve essere accolto, senza proporsi come fine l'erogazione di una prestazione. L'operatore che lavora in questa prospettiva è di fatto espropriato degli elementi fondamentali che danno identità, ruolo e potere all'operatore sociale: il riconoscimento in quanto operatore, la possibilità di condurre la relazione e di porre condizioni, la detenzione della risposta, un *setting* delimitato e rassicurante.

Il lavoro di strada in effetti si configura in modo differente, se non alternativo, alla tradizionale cultura organizzativa dei servizi sociali, una diversità che può anche diventare opposizione soprattutto laddove il mandato istituzionale appare ambiguo con conseguenti oscillazioni degli operatori tra i due punti di vista dell'utenza e dell'istituzione. In effetti la forte esposizione che caratterizza l'operatore di strada, che si traduce nella necessità di mettersi in gioco in prima persona, comporta la possibile deflagrazione di conflitti di ruolo connessi a quella che di fatto è un doppia appartenenza dell'operatore: all'istituzione e ai ragazzi destinatari-protagonisti dell'intervento.

In un seminario del 1995 sul tema della “*organizzazione come risorsa*”, nell'ambito della Sperimentazione nazionale già menzionata, Marco Brunod evidenziava la necessità di rileggere le organizzazioni di lavoro secondo l'incrocio di due variabili: il grado di prevedibilità dei problemi su cui si lavora e il grado di stabilità dei processi di lavoro. L'incrocio di queste due variabili dà luogo a quattro possibili modelli organizzativi, riprodotti nello schema seguente



I progetti centrati sul lavoro di strada sono attraversati da turbolenze di percorso (a livello politico, tecnico, metodologico), da pressioni dovute all'urgenza dei problemi da affrontare, da pesantezze, conflitti, complessità di varia natura, da decisioni non sempre facili da assumere in ordine al che fare nelle situazioni in cui si è coinvolti, da confusione, da incertezze e cedimenti, da inconsistenze (non è difficile incontrare frasi come "ma *concretamente* cosa fanno gli operatori di strada?"). Le ricadute di tutto questo insieme di fattori delineano una situazione che, realisticamente, va definita come molto difficile da gestire. Le scelte che si compiono in un progetto di lavoro di strada sono spesso non la "migliore scelta" possibile ma la "meno peggio" tra quelle possibili a disposizione.

Come già sottolineava Brunod ci si trova di fronte ad un lavoro che agisce su problemi non totalmente prevedibili e con processi di lavoro poco strutturati che richiedono ancora forti investimenti nella sperimentazione metodologica: nel complesso l'organizzazione congruente a questo tipo di lavoro si configura come organizzazione che produce prodotti non standardizzabili e che, non per questioni ideologiche quanto economiche (minore dispendio di energie e risorse), utilizza modalità decentrate ed aperte di strutturazione.

L'organizzazione adeguata e congruente con questa tipologia di problematiche dovrebbe permettere una elevata capacità di risposta rapida per gestire l'instabilità nei processi di lavoro e delle incertezze per quanto riguarda i problemi da gestire.

Queste brevi considerazioni permettono di cogliere la difficoltà di far nascere e vivere interventi di strada all'interno delle tradizionali organizzazioni di servizi: da un lato per l'irriducibilità delle attività che caratterizzano il lavoro di strada alle regole e alle procedure standardizzate delle pubbliche amministrazioni (gli orari, le timbrature, le spese ammissibili...) e, dall'altro, per la diversità di paradigma concettuale che informa le due realtà.

Tutto ciò potrebbe portare alla semplice conclusione che l'organizzazione giusta per il lavoro di strada non è la pubblica amministrazione, in quanto quest'ultima è generalmente orientata ad un altro modello organizzativo, certamente non a quello policentrico ed in quanto le spinte alla normalizzazione, alla standardizzazione restano comunque molto alte.

In realtà il problema non può essere risolto così facilmente. Da un lato non tutte le realtà del cosiddetto terzo settore sono effettivamente strutturate con una modalità policentrica: purtroppo all'interno del terzo settore è possibile trovare molte esperienze caratterizzate da un elevato livello di meccanicismo e burocratismo e, dall'altro, in diverse realtà pubbliche (comuni, ma anche ASL) si è riusciti a creare condizioni per lo sviluppo di ambienti di lavoro caratterizzati da forte flessibilità e innovazione, capaci di vitalità e di adattamento ai bisogni delle persone e con ridotta preoccupazione per la razionalizzazione dei processi gestionali.

Ciò che influisce in modo elevato nel concreto svilupparsi dell'organizzazione che contiene il lavoro di strada è il modo con cui le persone pensano e vivono l'organizzazione stessa, cioè la cultura organizzativa che ciascuno esprime ed ha maturato ed il modo con cui questa si incontra con la cultura organizzativa dell'ente.

Nelle organizzazioni che “producono” progetti di lavoro di strada sovente per lungo tempo prevalgono i fattori *soft* (cultura, valori, stili di comunicazione ecc.) che, sovente, riescono a annullare o ridurre il peso di alcuni aspetti di debolezza dei fattori *hard* (struttura, risorse...).

Questa attenzione permette un proficuo lavoro di identificazione delle linee guida (modello di analisi, valori di riferimento, metodologia da adottare), delle norme e procedure necessarie al funzionamento, delle strategie funzionali alla risoluzione dei problemi.

La presenza nei Progetti di diverse attenzioni e tensioni determina una forte necessità di controllo e coordinamento che si concretizza con il costante esercizio di una funzione regolativa:

- dei flussi comunicativi;
- dei processi decisionali;
- dei processi di ingresso e di uscita;
- dei processi di organizzazione interna;
- dei processi di verifica e valutazione;
- dei processi di rimotivazione degli operatori e delle organizzazioni;
- della produzione di documentazione;
- dei processi formativi.

L'organizzazione lavoro di strada quasi sempre evolve nel corso del tempo: si tratta di un'evoluzione solo in parte armonica e lineare. Molte, infatti, sono le discontinuità, le soste, le interruzioni, le frenate ma anche le ripartenze e le accelerate.

In questi tragitti evolutivi vengono affrontate diverse fasi critiche in cui, di volta in volta, i Progetti si misurano con aspetti quali la *leadership*, l'autonomia, il controllo, la burocrazia a quali oppone una forte spinta e tensione motivazionale, valori forti e condivisi di riferimento, capacità creativa e innovativa, accettazione di una dimensione autoritativa, ed anche esercizio di corresponsabilità e collaborazione.

La fatica, che sovente sembra essere la sensazione prevalente tra gli operatori, può essere spiegata con questa ingente quota di energie (fisiche, mentali, emotive) concentrate sulla dimensione organizzativa sia nelle fasi di crisi (per superarle) sia in quelle di sviluppo (per gestirle e dirigerle).

La forte componente affettiva-relazionale in questi tragitti non sempre si è rivelata un fattore positivo o facilitante anche perché i fattori *soft* ed *hard* delle organizzazioni hanno interagito positivamente quando entrambi sono stati riconosciuti e legittimati e ciò non sempre avviene.

Si può così spiegare le grandi crisi che si sviluppano nel lavoro di strada così come le grandi passioni, i conflitti e le mediazioni, le tensioni verso l'altro e la centralità del gruppo di lavoro, la rilevanza attribuita al clima ed il grande bisogno di costruire linguaggi comuni tra gli operatori (in un progetto in corso di sviluppo).

In sintesi, l'ipotesi di fondo è che un progetto/intervento di lavoro di strada è un'organizzazione flessibile con un elevato livello di orientamento alla comprensione dei propri destinatari e alla costruzione di azioni connesse alle loro caratteristiche reali e contingenti (e quindi migliorabili nel tempo). Un'organizzazione complessa fondata, internamente, su legami deboli, caratterizzata, cioè dal fatto che processi di lavoro e persone sono legate tra di loro, ma che nel contempo, sovente, mantengono specifiche identità, che si esprimono attraverso segni di separatezza logica e fisica.

Ora un sistema debolmente connesso conserva molti elementi di percezione e di comprensione indipendenti e perciò sviluppa una capacità di conoscere il suo ambiente e i suoi destinatari meglio di altri sistemi più rigidamente legati, sviluppando adattamenti specifici e diversificati nelle diverse parti della organizzazione, oltretutto, un'apertura maggiore verso processi di ricerca e di innovazione.

Un'organizzazione di questo tipo definisce obiettivi realistici e tarati sui destinatari effettivi mano a mano che si costruisce conoscenza su di essi e sul contesto in cui essi vivono e, di conseguenza, mette in piedi gli elementi organizzativi che consentono al progetto di concretizzarsi individuandoli progressivamente e non sempre in modo razionale: i luoghi, i tempi, le tecnologie, i metodi, le azioni, le modalità di utilizzo delle risorse economiche.

Questo processo di calibrazione dei risultati attesi e dell'impianto in relazione ai destinatari è necessario che venga assunto come un aspetto non occasionale di funzionamento efficace, pena il rischio di un arroccamento dell'organizzazione entro modalità consolidate e oliate, ma distanti dalle effettive condizioni degli adolescenti.

Altrettanto rilevante è la ricerca, la ricognizione attorno alle risorse già esistenti e ai vincoli presenti per capire cosa è possibile fare: quali risorse sono presenti ma non "visibili" o sotto utilizzate, o finalizzate su obiettivi diversi (ad esempio curativi, sulla patologia).

In sostanza questa modalità di lavoro richiede un atteggiamento costante di ricerca e di regolazione continua attorno al collegamento tra i processi che interessano gli adolescenti e il territorio e i prodotti della organizzazione e le risorse attivabili.

4. Percorsi organizzativi possibili

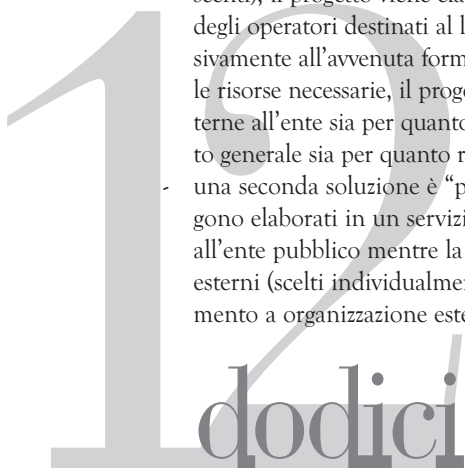
Nella prospettiva sin qui delineata è pressoché impensabile indicare una struttura/modello organizzativo giusto ed adeguato rispetto ad altri. È possibile solamente provare ad individuare, tra i modelli sinora praticati quelli che, sulla base della loro storia e dei risultati ottenuti, hanno maggiormente permesso uno sviluppo positivo dei progetti, un migliore utilizzo degli operatori e globalmente delle risorse messe a disposizione.

In particolare è opportuno prendere in considerazione l'incrocio di due variabili: la prima riguarda le diverse fasi operative (che per semplicità identifico in tre: ideazione, coordinamento e gestione operativa in strada) e la seconda, invece, la tipologia di risorse utilizzate (solo interne, solo esterne, sia interne che esterne in modo integrato).

Fasi Risorse	Ideazione	Coordinamento	Gestione
Solo interne			
Solo esterne			
Integrata			

L'incrocio di queste due variabili configura una molteplicità di soluzioni organizzative possibili in cui ciascuna esperienza di lavoro di strada può provare a riconoscersi mettendo a fuoco aspetti gli positivi e negativi di ciascuna delle soluzioni:

- una prima soluzione potrebbe essere definita "totalmente pubblica": il progetto nasce in un servizio pubblico (ad esempio nel Servizio sociale di base o nel Servizio per tossicodipendenti o in un servizio di aggregazione per adolescenti), il progetto viene elaborato nel servizio stesso con la partecipazione degli operatori destinati al lavoro diretto in strada se già individuati, successivamente all'avvenuta formalizzazione del progetto ed all'individuazione delle risorse necessarie, il progetto diventa esecutivo con l'utilizzo di risorse interne all'ente sia per quanto riguarda la funzione di governo e coordinamento generale sia per quanto riguarda la funzione operativa in strada;
- una seconda soluzione è "parzialmente pubblica": l'idea ed il progetto vengono elaborati in un servizio pubblico, il coordinamento viene mantenuto all'ente pubblico mentre la gestione operativa viene affidata a operatori esterni (scelti individualmente a rapporto libero professionale o con affidamento a organizzazione esterna quale una cooperativa od un'associazione),



- una terza soluzione è “minimamente pubblica”: l’idea ed il progetto sono di un servizio pubblico ma coordinamento e gestione sono assegnati ad esterni;
- una quarta soluzione è “totalmente privata”: idea, progettazione, coordinamento e gestione nascono e si sviluppano totalmente in un’organizzazione privata, con al massimo erogazione di contributi da parte dell’amministrazione pubblica;
- una quinta soluzione è “parzialmente privata”: l’idea nasce in una realtà privata ma il coordinamento vede coinvolta un’amministrazione pubblica e la gestione viene assegnata alla realtà che ha elaborato il progetto;
- una sesta soluzione è “minimamente privata”: nel privato nasce l’idea ed il progetto ma esso viene assunto integralmente dall’istituzione pubblica che lo governa e lo gestisce direttamente con suoi operatori;
- una settima soluzione è “totalmente integrata”: l’idea nasce all’interno di un rapporto consolidato di lavoro tra servizio pubblico e realtà privata, che elaborano il progetto e lo coordinano e gestiscono insieme;
- una ottava soluzione è “parzialmente integrata”: l’ideazione, la progettazione ed il coordinamento vedono coinvolte in modo integrato realtà pubblica e privata, mentre la gestione vede coinvolta solo la realtà privata;
- infine, l’ultima soluzione è “minimamente integrata”: l’ideazione è comune ma coordinamento e gestione diretta vengono affidata a realtà esterne.

Osservando le esperienze sinora conosciute appare evidente come non tutte queste soluzioni siano state praticate in uguale misura: quelle sicuramente più diffuse possono essere identificate con la prima, la seconda, la quarta e l’ottava tra quelle indicate. Si tratta delle soluzioni organizzative che maggiormente riconoscono all’ente pubblico l’esercizio della funzione di coordinamento e governo dell’intervento indipendentemente dal soggetto gestore e dal soggetto ideatore.

L’esercizio della dimensione di coordinamento è, infatti, uno snodo centrale in quanto è quello che maggiormente può garantire stabilità al progetto/intervento.

Il lavoro in comune tra più operatori, come si è visto, è giustificato dalla complessità degli obiettivi e delle funzioni ad essi connesse ma esso è, nel contempo, fonte di alternanza di conflitti e di movimenti cooperativistici, è luogo di rimessa in discussione della propria identità professionale, di potenziale produzione di orientamenti alla fusione e alla indifferenziazione così come di spinte collusive verso la enucleazione di obiettivi di basso profilo ma che consentono di non aprire questioni vissute come dirimenti.

Un adeguato fronteggiamento delle situazioni di criticità organizzative che possono manifestarsi in ognuna delle fasi richiede l’espressione di una funzione di integrazione che si esplicita attraverso ruoli di coordinamento interni al Progetto.

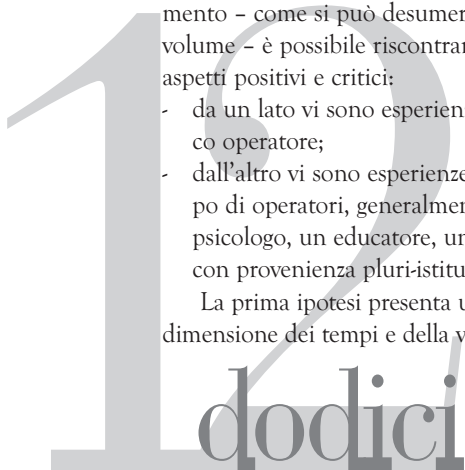
È possibile, in via schematica, individuare quattro ambiti di espressione di questa funzione:

- una prima funzione è quella di integrazione produttiva: ridefinire, rimettere a punto il compito di lavoro del progetto (che tipo di servizi offre, come li realizza) reggendo a pressioni soggettive e culturali che vanno in direzioni opposte, contrastanti, e riconducendo le varie azioni e le fasi di lavoro entro un disegno minimamente coerente e comprensibile; ricercare degli indicatori di funzionamento da socializzare a chi ha titolarità politico - istituzionale, e quindi esplicitare un'azione di controllo; sostenere ricerca e sperimentazione di nuove strade operative;
- una seconda funzione è quella di integrazione tecnica: preoccuparsi che le cose da fare si facciano (cosa serve fare per poter operare, chi lo può fare e quando) ricercando coerenze tra compito di lavoro e risorse tecniche e operative presenti e da individuare;
- una terza funzione è quella di integrazione sociale: occuparsi di collegare le persone e l'organizzazione; facilitare il lavoro del gruppo aiutando le persone a rinunciare a parti dei propri obiettivi senza rinunciare a tutte le energie che metterebbero in gioco se fosse pienamente realizzato, aiutare le persone a riconoscersi nel processo produttivo e nei prodotti;
- una quarta funzione è quella dell'integrazione culturale: occuparsi di minori ed adolescenti in strada implica per gli operatori di strada misurarsi con dimensioni ed ambiti diversificati, con filosofie di intervento a volte quasi simili (ad esempio animazione ed educazione) a volte anche molto differenti (ad es. animazione e consulenza/sostegno psico-educativo), con modelli di riferimento intorno al tema della prevenzione che sottolineano aspetti diversi, con normative plurime a cui si accede per ottenere finanziamenti per portare avanti il progetto/intervento. Tutto ciò chiede al coordinamento di identificare fili conduttori, cornici comuni e condivise di riferimento culturali e metodologiche, necessarie per identificare nel migliore modo possibile la rotta da percorrere.

Tra le soluzioni concrete adottate per l'esercizio della funzione di coordinamento - come si può desumere anche dalle esperienze presentate in questo volume - è possibile riscontrare due orientamenti differenti, ciascuno con aspetti positivi e critici:

- da un lato vi sono esperienze che hanno attribuito tale funzione ad un unico operatore;
- dall'altro vi sono esperienze che hanno attribuito tale funzione ad un gruppo di operatori, generalmente di professionalità differenti (ad esempio, uno psicologo, un educatore, un assistente sociale, un sociologo) a volte anche con provenienza pluri-istituzionale o pluri-servizi dello stesso ente.

La prima ipotesi presenta un potenziale vantaggio per quanto riguarda la dimensione dei tempi e della velocità nel prendere decisioni ma presenta lo



svantaggio della dimensione di solitudine che chi svolge tale funzione si trova a vivere, senza possibilità di scambi se non con gli operatori e con i livelli dirigenziali e politici. La seconda ipotesi, per converso, garantisce maggiore scambio e confronto ed anche integrazione delle professionalità ma comporta tempi generalmente più lunghi nel processo lavorativo e possibilità maggiore di difficoltà nell'assunzione delle decisioni in ragione di diverse visioni ed orientamenti.

Pur se diverse sono le possibilità di strutturazione organizzativa di un progetto di strada non esiste la "soluzione" perfetta sia perché ciascuna ipotesi presenta aspetti di criticità ma anche perché ogni intervento/progetto richiede una contestualizzazione operativa, un'analisi dei vincoli specifici, delle situazioni di partenza, dei soggetti in gioco. Un modello di strutturazione organizzativa è valido per il contesto in cui viene messo a punto e può essere utilizzato da altri progetti/interventi solo come riferimento e spunto per impostare e costruire un proprio modello organizzativo.

5. Fattori di stabilità e di continuità

L'individuazione del primo fattore, di tipo strutturale, nasce dalla considerazione che un progetto di lavoro di strada "non si improvvisa": sovente ci sono scarti di tempo consistenti tra l'elaborazione del progetto e la sua implementazione.

E quando un progetto di lavoro di strada è partito, occorrono:

- riferimenti stabili sul piano politico-amministrativo, per ridurre i rischi che il peso venga scaricato tutto sulle spalle degli operatori;
- condizioni interne all'amministrazione minimamente stabili per poter gestire processi organizzativi mutevoli e aperti al cambiamento, dato che gli adolescenti sono instabili, e i mondi vitali attorno a loro sono instabili;
- livelli di "regia" e di potere, sufficientemente forti e credibili, per l'amministrazione, per il progetto, per i suoi interlocutori esterni;
- risorse tendenzialmente certe riferendosi in particolare sia alla dimensione del tempo (un progetto di intervento sicuro per più di un anno è un sogno di molti operatori), sia alla questione del numero degli operatori e della loro professionalità per considerare, infine, le risorse strumentali (sede, materiali, ecc.) e finanziarie (sovente legati a bandi di finanziamento su cui non vi è certezza).

Tutto ciò può contribuire, senza l'illusione di automatismi, a:

- fare la maggiore chiarezza possibile sul mandato, cioè avere indicazioni precise sugli obiettivi, aspettative esplicitate fin dall'inizio sono presupposti fondamentali per un'operatività efficace e priva di ambiguità;
- condividere il progetto, soprattutto per quanto riguarda il rapporto tra la parte politico-dirigenziale e quella tecnico-operativa; ciò vale sia nel caso il progetto parta dal basso, quale proposta dei servizi, sia quando a farsi promotore è il livello politico o dirigenziale;

- definire procedure amministrative snelle;
- coinvolgere altri servizi creando spazi per approfondire i significati e a definire intese in una prospettiva di integrazione;
- implementare l'intervento/progetto in una nuova ottica di politica dei servizi.

È una prospettiva cui tendere, un risultato atteso, più che una condizione di partenza, ma è comunque lo scenario di sfondo da tenere sempre in evidenza. Può realizzarsi solo se vi è la convergenza dei diversi livelli e delle diverse componenti - pubbliche e private - a vario titolo coinvolti nel sistema dei servizi.

5.1 Fattori funzionali

Il secondo tipo di fattori riguarda, invece, l'attenzione a meccanismi interni di supporto al funzionamento organizzativo. Questi fattori sembrano sostanzialmente tre, oltre alla dimensione del coordinamento già menzionata.

Il primo fattore riguarda il ricorso al gruppo come strumento di lavoro privilegiato per gli operatori.

Nel lavoro di strada gli operatori oltre alla necessità di mettere a fuoco e praticare modalità di lavoro innovative si trovano di fronte a:

- problemi da risolvere: problemi dei destinatari ma anche propri, legati cioè al proprio lavoro (temi, permessi, finanziamenti ecc.);
- persone, gruppi, servizi, organizzazioni, contesti sociali con cui relazionarsi;
- procedure da adottare per meglio svolgere il proprio lavoro;
- valori da identificare e da avere come riferimenti culturali;
- norme da identificare e definire per far funzionare l'attività ed il servizio.

Si tratta di "compiti" di notevole portata che delineano una situazione complessa di difficile - se non impossibile - governo che è resa ancor più difficile dalla carenza di contributi sul tema (gran parte delle esperienze realizzate nel nostro paese di lavoro di strada non hanno lasciato tracce) e da una pressione forte esercitata da altri aspetti (vedasi il martellante problema dei finanziamenti che assilla gran parte degli operatori di strada nel proprio quotidiano).

Per gli operatori si tratta di individuare ed elaborare strategie ed ipotesi operative, realizzare interventi attraverso la relazione ravvicinata e non episodica con persone in crescita, con adulti e comunità territoriali, mettere in gioco aspetti soggettivi ed emotivi (le questioni delle regole, della autorità, degli investimenti affettivi, dei processi di identificazione, solo per citarne alcune), mettere a fuoco progressivamente obiettivi e procedure, costruire indicatori di valutazione, promuovere il progetto nel contesto.

È un compito reso più complesso dal fatto di essere solo parzialmente predefinito e controllato dagli operatori stessi: la strada, i luoghi del tempo libero, i luoghi della socializzazione informale sono contesti al di fuori del controllo degli operatori.

A fronte di questo quadro, il gruppo costituisce un importante strumento di supporto alla facilitazione dei processi di lavoro, in quanto può:

- favorire una migliore circolazione di idee, proposte, intuizioni, esperienze;



- consentire un più ricco monitoraggio dei processi interni al progetto e la messa a fuoco di ipotesi di avanzamento;
- rendere più continuativo e più fecondo il confronto tra stili e modelli di lavoro specifici e, soprattutto all'inizio, a volte distanti;
- facilitare l'elaborazione di culture professionali più condivise;
- offrire supporti nei momenti e nei passaggi critici del progetto.

Il secondo tipo di fattori è l'utilizzo dello strumento formativo in maniera non episodica, *una tantum*, ma ricorsiva che può, molto sinteticamente, collocare su due piani.

In primo luogo, nelle fasi iniziali del progetto, vi è la necessità di realizzare l'identificazione di un linguaggio comune in ordine alla figura dell'operatore di strada e della metodologia di intervento, nonché delle caratteristiche culturali e tecniche, tra operatori portatori di competenze tecniche diverse e, a volte, legate a saperi esperienziali o teorici ricchi ma specifici. Ciò favorisce la costruzione di sbocchi operativi più ricchi e più comuni, appartenenti a tutto il gruppo.

In seconda istanza, a progetto avviato e "rodato", si tratta di garantire occasioni sufficientemente frequenti e non occasionali di elaborazione attorno alla propria attività per consentire di ricollocare capacità, risorse, esperienze acquisite in funzione dei cambiamenti dentro e fuori il Progetto adolescenti nonché per consentire di ricollocare le criticità nell'esperienza progettuale più complessiva.

Infine, l'ultimo fattore di stabilità è la cura a garantire una memoria del Progetto adolescenti, in modo che il patrimonio di conoscenze prodotte e di scoperte realizzate in ordine ai processi attivati, alle tecniche elaborate, ai risultati raggiunti non vada disperso e non resti solo affidato alla capacità dei singoli operatori di mantenerlo in vita e farlo rivivere nel tempo. Tenere attenzione alla memoria di ciò che si fa e di ciò che si pensa significa ordinare i materiali scritti prodotti, tenere verbali degli incontri più significativi, valorizzare elaborazioni attorno a nodi problematici, tentare sistematizzazioni. Un tale attenzione facilita la costituzione di un tessuto connettivo culturale a consolidamento dell'organizzazione.

- Amietta P. L.,**
1995 *Comunicare per apprendere*, F. Angeli, Milano.
- Arto A.,**
1990, *Psicologia evolutiva*, Las, Roma.
- Augé M.,**
1993, *Non Luoghi*, Elèuthera, Milano.
- Augé M.,**
1998, *La guerra dei Sogni*, Elèuthera, Milano.
- Balducci A.,**
1991, *Una programmazione diversa*. In: "Prospettive Sociali e Sanitarie", n. 18.
- Balducci A.,**
1995, *Il metodo: la progettazione partecipata*. In: *Ci sarà una casa*, F. Angeli, Milano.
- Bateson G.,**
1987, *Una sacra unità. Altri passi verso un'ecologia della mente*, Adelphi, Milano.
- Bertin G., Porchia S., Selle P.,**
1994, *Il ruolo della valutazione nella gestione dei servizi pubblici*. In: "Autonomie Locali e Servizi Sociali", Il Mulino, n. 3.
- Bertin G.,**
1996, *La valutazione delle politiche e tossicodipendenza*. In: **J. Fagioli e P. Ugolini** (a cura di), *Tossicodipendenze e pratica sociologica*, F. Angeli, Milano.
- Bertin G., Bortolussi P., Porchia S., Selle P.,**
1997, *Guida alla valutazione*, Emme&Erre s.r.l., documento ipertestuale.
- Bruner J.,**
1992, *La ricerca del significato*, Bollati Boringhieri, Torino.
- Bruscaglioni M.,**
1995, *La gestione dei processi nella formazione degli adulti*, F. Angeli, Milano.
- Bucciarelli C.,**
1993, *Adulti - Adolescenti: comunicazione cercasi*, Ave, Roma.
- Canevaro A.,**
1994, *La formazione dell'educatore professionale*, La Nuova Italia Scientifica, Roma.
- Cecchin G., Lane G., Ray W. A.,**
1997, *Verità e pregiudizi*, Raffaello Cortina, Milano.



Centro Nazionale di Documentazione ed Analisi per l'Infanzia e l'Adolescenza,
1998, *Secondo Rapporto del Governo italiano sulla Convenzione delle nazioni Unite sui Diritti del fanciullo*, Roma.

Centro Studi del Gruppo Abele,
1994, *Politiche e progetti per gli adolescenti. L'impegno delle istituzioni pubbliche e delle associazioni giovanili in Italia*, Ministero dell'Interno, Roma.

Città di Torino, Divisione V - Servizi Socio Assistenziali,
1997, *Educativa territoriale. Analisi dell'attività a due anni dalla delibera*, Città di Torino.

Città di Torino,
1996, *Missione Alphaville. La valutazione dei progetti di prevenzione*, Comune di Torino, Torino.

Coassin D.,
1997, *Esperienze di lavoro di strada a Treviso: metodologia, organizzazione e professionalità*. In: "Servizi Sociali", n. 6.

Colleoni M., Conte R. (a cura di),
1996, *La valutazione nell'intervento sociale*. In: **La prevenzione del disagio e delle dipendenze con gli adolescenti. Sperimentazione coordinata di progetti adolescenti con finalità preventive, volume secondo**, Ministero dell'Interno, Roma.

Colleoni M., Conte R. (a cura di),
1996, *L'organizzazione come risorsa*. In: **La prevenzione del disagio e delle dipendenze con gli adolescenti. Sperimentazione coordinata di progetti adolescenti con finalità preventive, volume secondo**, Ministero dell'Interno, Roma.

Coraglia S., Garena G.,
1992, *L'operatore sociale. Programmazione, organizzazione, metodi e tecniche dell'azione professionale*, La Nuova Italia Scientifica, Roma.

De Ambrogio U.,
1996, *Valutare gli interventi di prevenzione*. In: "Prospettive Sociali e Sanitarie", n. 2.

Demetrio D.,
1989, *Lavoro sociale e competenze educative*, La Nuova Italia Scientifica, Roma.

1990, *Educatori di professione*, Firenze, La Nuova Italia Scientifica, Roma.

1992, *Micropedagogia. La ricerca qualitativa in educazione*, La Nuova Italia Scientifica, Roma.

Demetrio D. (a cura di),
1999, *L'educatore auto(bio)grafo*, Unicopli, Milano.

Demetrio D., Fabbri D., Gherardi S.,
1994, *Apprendere nelle organizzazioni. Proposte per la crescita cognitiva in età adulta*, NIS Roma.

Denzin K. Norman, Lincoln S. Yvonna,

1994, *Handbook of qualitative reasearch*, Sage Publications.

Deshler D. & Ewert M.

1995, *Participatory Action Reaserch*, Cornell Partipatory Action Reasearch Network.

Disertori B., Piazza M.,

1970, *Trattato di psichiatria e sociopsichiatria*, Liviana, Padova.

Dokechi P.,

1996, *The Tragi-Comic Professional*, Duquesne Univesity Press, Pittsburgh 1996.

1998, *L'educatore professionale. Tra formazione e lavoro*, Torino, Edizioni Gruppo Abele.

Enriquez E.,

1980, *Ulisse, Edipo e la Sfinge. Il formatore tra Scilla e Cariddi*. In: **Speziale Bagliacca R.** (a cura di), *Formazione e percezione psicoanalitica*, Feltrinelli, Milano.

Fabbi D.,

1990, *La memoria della regina*, Guerini e Associati, Milano.

1992, **Formazione cambiamento ed organizzazione dei servizi**. In: "Servizi Sociali", n. 3.

1990, **Formazione e servizi sociali**. In: "Servizi Sociali", n. 3.

Francescato D., Ghirelli G.,

1988, *Fondamenti di Psicologia di Comunità*, La Nuova Italia Scientifica, Roma.

Gallino L.,

1993, *Dizionario di Sociologia*, UTET, Torino.

Gherardi S.,

1990, *Le microdecisioni nelle organizzazioni*, Mulino, Bologna.

Guaita F., Maurizio R. (a cura di),

1994, *Agire nella strada. Il progetto regionale veneto*. In: *Animazione sociale*, n. 11.

Guba E. G. e Lincoln Y.S.,

1989, *Forth generation evaluation*, Sage Publication.

1995, **L'intervento di rete**, Animazione sociale, Torino.

Jersild A.T.,

1970, *Psicologia dell'adolescenza*, La Scuola, Brescia.

Kraus K.,

1990, *Detti e contraddetti*, Adelphi, Milano.

Kaneklin C., Olivetti Manoukian F.,

1990, *Conoscere l'organizzazione*, La Nuova Italia Scientifica, Roma.



Kaneklin C., Orsenigo A.,

1992, *Il lavoro di comunità*, La Nuova Italia Scientifica, Roma.

Kaneklin C., Aretino G.,

1993, *Pensiero organizzativo e azione manageriale. Gli stili di pensiero che orientano la conoscenza dell'organizzazione*, Raffaello Cortina Editore, Milano.

1998, *Formazione e narrazione. Costruzione di significato e processi di cambiamento personale e organizzativo*, Raffaello Cortina Editore, Milano.

LABOS,

1994, *Manuale del sociale*, Edizioni TER, Roma.

LABOS – Ministero dell'Interno,

1994, *La gioventù negata*, TER, Roma.

La Cecla F.,

1995, *Bambini per strada: salvare i bambini dalla strada o salvare la strada per i bambini*, in La Cecla F., *Bambini per strada*, F. Angeli, Milano.

Lanzara G. F.,

1993, *Capacità negativa. Competenza progettuale e modelli di intervento nelle organizzazioni*, Mulino, Bologna.

1995, *Il lavoro di strada*, Animazione sociale, Torino.

Licciardello O.,

1994, *Gli strumenti psicosociali nella ricerca e nell'intervento*, F. Angeli, Milano.

Lorenzo R.,

1995, *L'Italia dei bambini: una condizione a rischio*. In: La Cecla F., *Bambini per strada*, F. Angeli, Milano.

Lutte G.,

1987, *Psicologia degli adolescenti e dei giovani*, Il Mulino, Bologna.

Macario G.,

1999, *L'arte di educarsi*, Meltemi, Roma.

Maggi B. (a cura di),

1991, *La formazione: concezioni a confronto*, ETAS, Milano.

1998, *La prevenzione è possibile. Le politiche giovanili e minori di fine millennio attraverso i progetti e gli interventi di grandi e piccoli comuni*, Berti, Piacenza.

Martini C., Vitale S.,

1994, *Il rischio educativo*, ed. Il Capitello, Torino.

Maurizio R.,

1997, *Il lavoro di strada: origine, storia e modelli di intervento*. In: "Servizi Sociali", n. 6.

Maurizio R. (a cura di),

1994, *Adolescenti educazione e aggregazione*, Fondazione Zancan, Padova.

1995, *La prevenzione del disagio in riferimento alle esperienze di aggregazione tra adolescenti*, Ministero dell'Interno, Roma.

1996, *La prevenzione del disagio in riferimento alle esperienze di aggregazione tra adolescenti*. In: **Sperimentazione coordinata di progetti adolescenti, volume primo**, Ministero dell'Interno, Roma.

Maurizio R., Vecchiato T. (a cura di),

1996, *Professionalità e formazione*. In: **Sperimentazione coordinata di progetti adolescenti, volume secondo**, Ministero dell'Interno, Roma.

Molinatto P. (a cura di),

1999, *Diffusori della fiducia*. Intervista ad Antonio Mutti. In: "Animazione sociale", n. 10.

Munoz R. F. - Snowden L.R. - Kelly J.G.,

1979, *Social and Psychological research in community setting*, Jossey - Bass, San Francisco.

Nathan T.,

1990, *La follia degli altri. Saggi di etnopsichiatria*, Ponte alle Grazie, Firenze.

Negri N.,

1999, *Non risparmiare fiducia. Riflessioni sulle politiche attive contro la povertà*. In: "Animazione sociale", n. 6-7.

Neresini F., C. Ranci,

1992, *Disagio giovanile e politiche sociali*, La Nuova Italia Scientifica, Roma.

Olivetti Manoukian F.,

1988, *Stato dei servizi*, Mulino, Bologna.

Olivetti Manoukian F.,

1998, *Produrre servizi*, Mulino, Bologna.

1995, **L'organizzazione nel lavoro sociale. Strategie d'azione**, Animazione sociale, Torino.

Palmonari A.,

1993, *Psicologia dell'adolescenza*, Il Mulino, Bologna.

Piccardo C.,

1993, *Introduzione* all'edizione italiana. In: **Argyris C., Superare le difese organizzative**, Cortina, Milano.

Piva P.,

1993, *L'intervento organizzativo nei servizi sociosanitari*, La Nuova Italia Scientifica, Roma.

Pombeni M. L.,

1996, *Adolescenti*. In: **B. Zani A. Palmonari (a cura di), Manuale di Psicologia di Comunità**, Il Mulino, Bologna.

Presidenza del Consiglio dei Ministri Dipartimento per gli Affari Sociali,

1999, *Relazione al Parlamento sullo stato di attuazione della Legge n. 285 del 28 agosto 1997 "Disposizioni per la promozione di diritti e di opportunità per l'infanzia e l'adolescente"*, Roma.



Quaglino G. P., Casagrande S., Castellano A.,

1992, *Gruppo di lavoro e lavoro di gruppo*, Raffaello Cortina Editore, Milano.

1986, **Progetto adolescenti. Orientamenti e proposte metodologiche**, Ministero dell'Interno, Roma.

Regoliosi L.,

1994, *La prevenzione del disagio giovanile*, La Nuova Italia Scientifica, Roma.

1996, *Lo spessore del quotidiano: una proposta di lettura del lavoro educativo nei servizi*. In: "Animazione sociale", n. 4.

1999, *La strada come luogo educativo: pedagogia del lavoro di strada*, Unicopli, Milano.

Rei D.,

1996, *Verso un paradigma del lavoro di comunità*. In: "Animazione Sociale", n.10.

Santamaria F. (a cura di),

1998, *L'educazione di strada con gruppi di adolescenti*. In: "Animazione Sociale", n. 6-7.

Scaratti G.,

1994, *I problemi con cui si misura la prevenzione*. In: **Regoliosi L.** (a cura di), *La prevenzione del disagio giovanile*, La Nuova Italia Scientifica, Roma.

1994, *Metodi e tecniche dell'intervento educativo. Suggestioni metodologici per l'assunzione del ruolo di educatore professionale*. In: **Grosso M.** (a cura di), *Professione Educatore*, Vita e Pensiero, Milano.

Selle P.,

1998, *La valutazione*. In: **F. Guaita** (a cura di), *Interventi di prevenzione con operatori di strada*, Regione del Veneto, Padova.

Sintema,

1998, *Strade sentieri percorsi, i luoghi nuovi dell'educazione*, Regione Lombardia, Milano.

Siza R.,

1998, *La pluralità degli stili di programmazione*. In: **Bertelli B.** (a cura di), *La pianificazione sociale. Teoria, metodi e campi di applicazione*, F. Angeli, Milano.

Sobrero A.,

1999, *L'antropologia dopo l'antropologia*, Meltemi, Roma.

1996, **Sperimentazione coordinata di progetti adolescenti**, Ministero dell'Interno, Roma.

Taddeo B.,

1993, *L'educatore di territorio e i gruppi informali di adolescenti*.

In: "Animazione Sociale", n. 2.

Tosco L.,

1998, *Politiche per i minori: fatiche e opportunità*. In: "Animazione sociale", n. 9.

Tramma S.,

2000, *Pedagogia sociale*, Guerini e Associati, Milano.

Winnicott, D.W.

1976, *La famiglia e lo sviluppo dell'individuo*, Armando, Roma.

Wittgenstein L.,

1980, *Pensieri diversi*, Adelphi, Milano

Zanarini G.,

1992, *Conoscenza e relazione nella prospettiva psicoanalitica*. In: **Kets De Vries M. F. R., Miller D.,** *L'organizzazione nevrotica*, Cortina, Milano.

1990, *Diario di viaggio*, Guerini e Associati, Milano.

Zanon R.,

1994, *Formazione in azione*, in ISFID, *L'impresa possibile*, ARCO, Venezia Mestre.



Dossier
monografico

ESPERIENZE

12
dodici

ESPERIENZE E PROGETTI DI INTERVENTI A LIVELLO LOCALE

185

La sezione del volume dedicata alla presentazione di esperienze propone progetti e interventi in corso di realizzazione in Italia e articoli di carattere generale relativi ad esperienze estere.

Per quanto riguarda la realtà italiana vengono presentate esperienze interessanti, non molto conosciute, che permettono di comprendere l'estrema eterogeneità dei contenuti dei progetti e interventi in essere, nonché della tipologia di soggetti coinvolti (comuni, associazioni, cooperative, altri enti pubblici) e delle strutturazioni organizzative adottate.

Si va, infatti, dal lavoro tra i container di Foligno con i bambini terremotati in età prescolare curato dall'Arci al lavoro con le bande di adolescenti nella periferia milanese curato da educatori di una cooperativa in collaborazione con il Comune di Sesto S. Giovanni; dal lavoro educativo con minori a rischio a Lucera promosso dal Comune all'intervento con operatori italiani e stranieri con minori marocchini a Torino su iniziativa del Comune; dall'animazione con i bambini a Palermo promossa dall'ARCI al lavoro di un'associazione genovese nei vicoli del centro storico con bambini e adolescenti italiani e stranieri; dal progetto di un comune di medio-piccole dimensioni in provincia di Bergamo con la collaborazione di un consorzio di cooperative inserito integralmente in un progetto rivolto agli adolescenti ad un progetto interistituzionale (che coinvolge Comune di Verona, ALS, Prefettura, Centro giustizia minorile e un'associazione) con gruppi informali di adolescenti. La serie di esperienze è chiusa da un contributo di una cooperativa di Lecco, che descrive la propria esperienza di valutazione del progetto di animazione di strada.

La sezione di esperienze dall'estero propone tre contributi molto interessanti e originali che presentano la storia e la situazione attuale del lavoro di strada in Spagna, Germania e America latina. La loro lettura permette di cogliere assonanze e differenze con le esperienze italiane e offre spunti utili a meglio definire l'identità degli operatori di strada e del lavoro di strada.



Piccoli terremoti a Foligno*

Le vie del terremoto

Il terremoto, improvviso e imprevedibile nei suoi effetti, qualora si verifichi come evento catastrofico, produce un collasso dell'intera società. Urlo che in punta di piedi risale dalla profondità della terra penetrando le pareti e scuotendo la paura ancestrale di trovarsi senza un appoggio sicuro, passa e lascia cumuli di calcinacci e pericolose ferite su edifici, case e pareti rocciose. Non esistono più i luoghi dell'identità sociale, il processo produttivo si arresta provocando la completa disorganizzazione dei servizi, e la popolazione, spoglia di beni materiali e simbolici, si ritrova uguale e impotente di fronte alla ricostruzione della quotidianità.

Allo stress del crollo identitario si aggiunge quello di un evento che persiste, l'attesa delle scosse successive, quasi l'apice non fosse ancora sopraggiunto, ha alimentato miti e leggende, come l'imminente nascita di un vulcano sotto l'Appennino umbro-marchigiano, o la formazione di misteriosi geysers. In questa situazione, la strada è necessariamente il luogo della ricostruzione, lo spazio comune per ripristinare le condizioni minime di sopravvivenza, quali acqua, luce, gas e cibo, risveglia sentimenti di solidarietà di fronte alla tragedia comune, creando un senso di appartenenza al gruppo, ormai debole nella società moderna. Nella progettazione dell'area di emergenza è importante prevedere, oltre alla ricostruzione dei luoghi di lavoro, quegli spazi comuni e del tempo libero, che permettono le relazioni e lo scambio, ricucendo così il tessuto sociale. L'impegno nella ricostruzione dello spazio esterno, inteso come spazio fisico e antropico, diventa allo stesso tempo ricostruzione dello spazio interno, individuale e collettivo.

Il nostro intervento, rivolto ai bambini di età compresa fra i tre e i sei anni, attuato tramite l'ARCI, che ha reso possibile la formazione sul campo di un gruppo di volontari dal 1998, si è avvicinato al campo-container, ritagliandosi uno spazio proprio e agendo, quindi, direttamente sulla strada. Strada vissuta come luogo di "avventura" quotidiana, in cui le relazioni umane scorrono solitarie, spesso confinate entro i cerchi rituali di ognuno.

Il crollo dello spazio esterno, dovuto al terremoto, ha determinato un crollo dello spazio interno degli individui, che rischia di trasformarsi in vera e propria crisi della presenza (De Martino, 1973), ossia quella "condizione particolare dell'uomo, il quale si trova a fronteggiare una situazione che si sente incapace di dominare". Se l'angoscia di chi ha perso il riferimento a luoghi domestici e familiari, di chi non si percepisce più come "persona dotata di senso in un contesto dotato di senso" (Jervis, 1997) prende il sopravvento, il sentimento di

* Alessia Fiorillo e Silvia Rondoni, operatrici di volontariato.

precarità e di fragilità, che ne deriva, compromette la struttura di personalità dell'individuo. Rischio che risulta essere particolarmente grave per gli adulti, i quali vedono messo in discussione un assetto di vita che consideravano ormai stabile e sicuro. È stata importante, per contenere e superare la crisi, la formazione di strutture specifiche, come i Centri di ascolto, che aiutassero le persone a partecipare, condividere e dare un volto sia all'evento che ad ansie e paure.

Nella situazione specifica in cui abbiamo lavorato la condizione di spaesamento, prodotta dal sisma e dal rapido riassetto del territorio hanno fatto emergere un'altra condizione di spaesamento: quella della componente immigrata della popolazione. Ci siamo quindi trovati di fronte ad un doppio trauma, da un lato il terremoto, dall'altro lo sradicamento culturale e territoriale, per gli immigrati, e l'incontro con l'Altro, il diverso, per la popolazione locale. La perdita del quadro culturale di riferimento è diventata esperienza comune e primaria, dalla trasformazione della quale dipende un'efficiente e rapida ripresa, materiale e psicologica.

Identità in costruzione

Il discorso sull'identità, psichica e territoriale, individuale e collettiva, personale e culturale, ci è sembrato indispensabile punto di partenza per un intervento significativo nei campi. In questa situazione il corpo dei bambini è diventato vera e propria frontiera corporea, che lega lo spazio esterno a quello interno. L'elaborazione dell'esperienza di perdita, in un primo momento, l'esplorazione e la scoperta di uno spazio esterno profondamente mutato e in rapido sviluppo, hanno permesso, poi, di ristabilire un contatto con il proprio ambiente, trovare una corrispondenza tra oggetti interni e oggetti esterni e ricreare quel legame che è la base per percepirsi nuovamente esistenti nel mondo.

Dopo aver costruito un rapporto di fiducia con i bambini abbiamo avviato un percorso dal particolare al globale che, partendo dalla conoscenza di sé esplorasse la casa, il campo, e lo spazio abitativo, mettendolo poi in relazione con Foligno; obiettivo a lungo termine era la collocazione di Foligno in Umbria, l'Umbria in Italia, l'Italia nel Bacino del Mediterraneo, da identificare come area di provenienza comune.

L'attività svolta durante il 1999 ha riguardato esclusivamente i primi due livelli. Il lavoro sull'autorappresentazione ci ha accompagnato per tutta la fase operativa: su uno stesso telo, distesi vicini e incastrati, senza sovrapporsi, i bambini hanno tracciato e colorato le mani, il profilo, i piedi, e il semplice togliersi scarpe è diventato gioco; nei giorni successivi, tornando al nostro container, ricercavano se stessi nei disegni e nei cartelloni, si guardavano nelle fotografie ridendo e si raccontavano l'un l'altro. Nella desolazione e nell'abbandono del campo-container, i bambini, troppo spesso lasciati soli a orientar-



si e definire relazioni su modelli di comportamento conflittuali e di sopraffazione, hanno piano piano costruito una loro casetta dei giochi in cui il gruppo, un gruppo eterogeneo, si ritrova e si riconosce in quanto tale.

I bambini aprono una reale possibilità di comunicazione, sono il tramite privilegiato di una relazione ancora da costruire. I figli dei neo-residenti diventano luogo di intersezione tra culture differenti, in quanto portatori di una cultura di riflesso, che li condiziona, ma che è inadeguata alla loro vita presente, sono inseriti in un percorso scolastico e quindi parzialmente integrati nel sistema, poiché di fatto hanno acquisito i diritti sociali, ma non vengono ancora considerati a tutti gli effetti cittadini. Vivono la situazione ambigua della scoperta della relazione con gli altri bambini, che essi percepiscono uguali a sé, ma devono continuamente combattere tra il desiderio di conoscersi e riconoscersi in tutti gli altri bambini, e le proibizioni e diffidenze indotte dai genitori e dalla cultura di riferimento.

La realtà dei containers, con la sua marginalità spaziale e urbana, sembra congelare il processo di inserimento: i campi, costruiti all'esterno del circuito cittadino, sanciscono una precarietà abitativa e socio-relazionale, tipica delle fasi iniziali del percorso migratorio e delle situazioni di emergenza. Tuttavia il campo-container è vero e proprio luogo di margine, inteso in senso antropologico, come confine creativo, luogo in cui l'identità si trasforma e diventa altro da sé, spazio neutro di scoperta, in cui il dialogo con ciò che è diverso e ignoto, crea nuove possibilità. Infatti il campo è tutt'altro che "non-luogo" (Augé, 1993), impersonale e privo di significati, immagini, proiezioni e giudizi collettivi; al contrario è carico di un'identità *in fieri*, che nasce da una storia propria e particolare, quella del terremoto, e dalle biografie individuali di coloro che lo abitano, con le molteplicità culturali costrette al confronto dalla vicinanza delle persone. È luogo dialogico, in continua evoluzione, anche se carico di conflitti e tensioni all'interno e con la città che lo ha creato, che sfociano nei pregiudizi sull'immigrazione, senza che venga considerato l'apporto di risorse, disponibile proprio grazie alla presenza straniera, e che copre settori poco garantiti del mercato del lavoro, rispondendo così ad un'offerta-lavoro differenziata rispetto alla popolazione italiana e che non è necessariamente legata alla delinquenza, allo spaccio, e alla malavita.

In tal senso il campo visualizza e fotografa una nuova concezione di identità, che non può più essere continuità di modelli e di interpretazione della realtà, e che, invece, è continua ricerca, reinvenzione e innovazione; tendenza che, ben visibile nel mercato del lavoro, "per quanto produce nuove drammatiche disuguaglianze, soprattutto contribuisce a liberare potenzialità umane". Gli stranieri in Italia attuano quel processo di mobilità territoriale e occupazionale, indotto dalla globalizzazione, che valorizza la capacità di progettare se stessi, di seguire percorsi sempre meno prevedibili e che si distaccano completamente da quelli delle generazioni precedenti.

Secondo Jervis la cultura della modernità è cultura della crisi, dello sradicamento e del disincanto, e l'identità è un progetto critico aperto al rischio. Allo stesso modo il campo-container, se da un lato può sembrare condanna all'emarginazione e al disagio, qualora invece riesca a porsi come soggetto, e stabilire una relazione, visibile e riconosciuta, con il territorio e le istituzioni, può diventare il luogo dove i bambini incorporano quel processo di acculturazione, che prelude ad un vero e proprio inserimento. Il nostro intervento, teso a recuperare storie e culture diverse e a farle dialogare, diventa processo educativo nella misura in cui riflette quell'ideale di mobilità delle identità individuali.

3. Gruppo, gioco e cultura tra animazione ed educazione

Il gruppo di lavoro, formato da volontari e da obiettori di coscienza, si è strutturato nel corso dell'attività: in mancanza di un supervisore e di un coordinatore interno, è stata necessaria una continua autorganizzazione. Ogni singolo operatore ha contribuito, con la propria esperienza e formazione, all'elaborazione di un programma di intervento, mirato a colmare vuoti istituzionali e familiari con momenti ludici, che fossero allo stesso tempo educativi.

La sfida che ci siamo posti era far coincidere l'animazione e l'educazione: ogni gioco per il bambino è un momento di conoscenza e esplorazione del mondo, esperienza che elabora modelli di interpretazione della realtà e di risposte comportamentali. Nel nostro programma abbiamo fatto attenzione ad affrontare temi che parlassero del vissuto quotidiano del bambino, dei suoi bisogni e dei suoi desideri, stimolando in un momento successivo, l'elaborazione dell'esperienza, tramite tecniche espressive diverse. Rogers (Rogers, 1973) parla di apprendimento significativo inteso come partecipazione globale del soggetto, che viene coinvolto sia sul piano conoscitivo che su quello affettivo e emozionale, "l'educazione che valorizza questo tipo di apprendimento ha lo scopo di insegnare ad apprendere, di insegnare cioè che il mondo può essere cambiato e mutato dall'azione su di esso e che si può conoscere e imparare ad agire".

Una prova diretta di questo percorso è stata la rappresentazione dello spazio abitativo tramite una cartina topografica, su cui disegnare le case container di ognuno. Abbiamo mostrato ai bambini un cartellone su cui erano disegnati dei rettangoli, che loro stessi hanno identificato come i reali container; nello stesso cartellone abbiamo, inoltre, attaccato le foto di ciascun bambino. Dalla visualizzazione astratta si è passati alla ricerca e al riconoscimento diretto degli habitat familiari sul campo. Successivamente l'espressione simbolica dei due momenti è stata definita grazie ad una sottile linea colorata, che i bambini hanno tracciato unendo loro stessi alla propria casa e alla propria famiglia.

In questo caso ogni bambino si è trovato a confrontare la sua esperienza e la sua conoscenza con quella degli altri. Il campo delle "scatole di cartone" è diventato, così, il campo di Amsa, Mile, Robert, Anita, Emanuele... Tale con-

fronto è stato importante per la strutturazione del gruppo, che diviene non un'entità astratta, ma una struttura di base, fondata sulla parità e che permette a ciascuno di crescere con il contributo di tutti. Gli animatori hanno lavorato seguendo una linea educativa, che ha permesso una socializzazione continua tra i bambini, facilitando il momento costruttivo dell'esperienza infantile, dove il bambino, appunto, è artefice e attore del proprio vissuto. Calzante, a questo proposito, è l'intera programmazione, che investe l'area della simbolizzazione ludica e della comunicazione corporea, nelle quali il bambino racconta il proprio corpo e esprime le sue storie inventate, urlando al popolo dei grandi il piacere o il dolore per il mondo che lo circonda.

Il corpo diventa un *iter* sperimentale con cui parlare, dipingere, modellare, giocare, attraverso il quale ci si difende o si aggredisce, un rivelatore delle piccole e grandi verità infantili. Nello svolgere le nostre attività abbiamo osservato, come spettatori-partecipanti, il bambino esprimere o meno, attraverso il proprio corpo, un rapporto di collaborazione e cooperazione con il gruppo, in quanto appartenente al gruppo stesso: solo, in mezzo ad un girotondo di operatori e piccoli amici, doveva chiudere gli occhi e lasciarsi cadere. In quel momento la caduta libera e non mediata esprimeva un codice ben preciso, quello di essere pronti a instaurare un rapporto di fiducia con l'altro. L'attività ludica, che utilizza il gioco corporeo, è quindi, oltre che momento di apprendimento e interazione sociale, anche momento di scelte comportamentali: i bambini hanno interiorizzato l'esperienza fittizia del gioco e hanno in seguito deciso se fidarsi o fuggire. Allo stesso modo noi operatori, insieme ai bambini, ci siamo "drammatizzati", prendendo le sembianze di un rifugio fatto di tante stecche di legno, il cui accesso significava salvarsi dalle belve ruggenti che si aggiravano per la foresta: c'è chi non ha avuto dubbi sull'oltrepassare la barriera, restandoci dentro in modo del tutto naturale, e chi è rimasto fuori girando più volte senza decidersi.

Il rapporto corpo-realtà, la relazione fisico-cognitiva diventano passaggi indispensabili per la maturazione complessiva del bambino, che impara a gestire la propria esperienza. Attraverso il gioco simbolico il bambino si proietta nella realtà che vive, cercando di possederla e dominarla: oltrepassare un ponte di legno sospeso in mezzo alla palude piena di feroci coccodrilli, percorrere strisciando una fetta di terra stretta e polverosa, arrivare alla capanna del re della foresta e chiedere aiuto, offre sicuramente al bambino la possibilità di gestire la propria emotività, scegliendo le soluzioni ideali. Questo gioco ha dato molte occasioni per osservare i bambini, rivelando diversi aspetti del loro carattere, come ad esempio la capacità di interazione verbale e gestuale, per convincere tutti gli animali ad attraversare il ponte senza aver paura, o la timidezza e l'insicurezza di bussare alla capanna del leone.

Ogni situazione ludica presenta sempre nuove variabili: ambienti diversi, reali o simbolici, giocatori e tempi diversi, che impegnano il bambino nella

ricerca e nelle scelte di strategia adatte alla nuova situazione. Tutto diventa occasione e espressione di attività ludica: sia gli interventi intenzionalmente progettati e proposti, sia le attività comuni e quotidiane. Il momento della merenda nel nostro campo si è trasformato in un rituale di gioco, vissuto dai bambini con grande complicità: all'ombra del "pino secco", nella piazza di cemento, veniva disteso un grande lenzuolo bianco dove bambini e operatori, seduti in cerchio, potevano vivere questo appuntamento quotidiano sempre come un nuovo incontro. La fase vera e propria del mangiare, nel senso comune di "riempimento del corpo" era spesso preceduta da canti, storie improvvisate, indovinelli, filastrocche, grida e risate, in cui lo stomaco diventava, insieme alla bocca, agli occhi, alle mani, ai piedi, a tutto il corpo, il protagonista di un'esperienza profondamente radicata in ciascuno di noi, un mezzo di comunicazione totale.

Seguendo questo processo formativo nel quale animazione e educazione trovano una complicità reciproca e costruttiva, si arriva ad una percezione del bambino nella sua specificità: come portatore di un mondo, che è fatto di se stesso, della sua famiglia, della sua casa, delle cose che gli stanno attorno, di sogni, mostri e angeli. È in questa precisa e piccola realtà, in questo "vissuto di bambino" che le istituzioni dovrebbero calarsi, scendendo nelle strade dei piccoli uomini e delle piccole donne, instaurando con loro un rapporto senza le mediazioni di modelli imposti dalla cultura egemone, diretti a saper ascoltare prima di parlare, a saper interpretare prima di intervenire. L'operatore che si trova ad agire sul confine della coerenza delle regole del sistema e su quello incoerente della marginalità sociale, è un operatore che fa ricerca, che tenta la comprensione della realtà che lo circonda. È un operatore che continuamente si mette "in gioco" e nel gioco libera, egli stesso insieme ai bambini, il proprio corpo, l'emotività, la capacità critica, attenta e attiva, di reagire, anche improvvisando, alle loro richieste e ai loro bisogni; bambini che si pongono in modo ribelle e refrattario ad ogni imposizione che non sia quella familiare, che faticano ad assimilare le regole di un'altra cultura, ma che tuttavia si portano addosso un bagaglio, cognitivo e emozionale, ricco e gestibile, pronto a mostrarsi e rivelarsi, se scoperto con affetto e rispetto. L'obiettivo finale, forse utopico, forse un augurio, è proprio quello di costruire e far vivere queste "piccole relazioni", fatte anche di sentimenti espressi e reciproci, prova di un dialogo, se non riuscito del tutto, quanto meno aperto.



L'esperienza di educativa di strada del "Progetto Bande" promosso dal Comune di Sesto S. Giovanni (Mi)¹

Perché la strada?

Il "Progetto Bande" opera nel campo della prevenzione alle (nuove) tossicodipendenze conseguente al disagio minorile, ed è direttamente gestito dall'Amministrazione comunale di Sesto San Giovanni, cittadina di circa 80.000 abitanti nell'hinterland milanese, che viene fuori dall'epoca delle grandi industrie (smantellate in gran parte) con un tessuto socio-economico da ricomporre.

L'approccio educativo parte direttamente dalla conoscenza di un gruppo informale (definito "compagnia di strada"), secondo le tendenze pedagogiche per l'adolescenza più innovative di questi anni, frequentandone i luoghi abituali di incontro: giardini pubblici, bar, sale da gioco, piazze. L'obiettivo prioritario di tale intervento è coinvolgere in una relazione significativa, centrata sulla comunicazione e sul rispetto, ragazzi/e che hanno il gruppo informale come unico punto di riferimento, e che spesso sono coinvolti in attività illecite: spaccio e consumo di sostanze, furti e ricettazione, atti teppistici nei confronti di cose e persone estranee al gruppo.

Terminato il periodo delle bande vere e proprie, durante il quale c'erano addirittura scontri fisici tra gruppi provenienti da diversi quartieri, le nuove compagnie di strada si insediano in un contesto abbastanza definito, prendendone pieno possesso, e rigettando in generale qualsiasi proposta possibile, proveniente dalle agenzie educative presenti (a dire il vero in numero molto esiguo) che tendano a far partecipare gli adolescenti ad attività organizzate, o ad avvicinarli ad una struttura, che sia oratorio o centro giovani.

La disillusione e il sospetto per tutto ciò che il mondo adulto vive sono molto forti, dunque l'unico mezzo per avvicinare questa popolazione giovanile, sempre più numerosa, è l'iniziale destrutturazione di qualsiasi dinamica, approccio, rapporto. Bisogna anzitutto imparare a convivere con la mancanza di punti di riferimento, per riuscire, lentamente, a costruirne di comuni con loro. Altrimenti il gap generazionale e comunicazionale non si colmerà mai, e dopo un intervento di due-tre anni si rischierà di non essersi ancora veramente conosciuti, confrontati, scontrati, compresi.

La quasi totalità dei ragazzi seguiti nei sette anni di attività hanno genitori provenienti da regioni del Sud (Campania, Puglia, Sicilia, Calabria), ma hanno da sempre vissuto al Nord (molti di loro sono nati a Milano). In situazioni familiari di questo tipo c'è una reale, profonda divergenza tra l'appartenenza di origine e la realtà metropolitana nella quale i ragazzi crescono: essi spesso vivo-

¹ Giuseppe Apicella e Filippo Monteleone, Settore Strutture e Interventi alla persona - Comune di Sesto S. Giovanni.

no il senso di inadeguatezza, e i genitori spesso vivono frustrazioni evidenti al confronto con ritmi e stili di vita alle volte totalmente diversi dai modelli di riferimento e dai contesti nei quali sono cresciuti e si sono formati come personalità.

L'adolescente dunque cresce in un ambiente domestico nel quale stenta sempre più a riconoscersi, e presto tende ad evidenziare bisogni, legati alle tendenze consumistiche del mondo giovanile (scooter, cellulare, discoteca con annessi e connessi) che lo portano ad abbandonare la carriera scolastica al più presto, per tuffarsi nel mondo del lavoro, spesso deludente sia dal punto di vista motivazionale che da quello economico. Così le prospettive si riducono nella ricerca delle 200/300mila lire necessarie per un week-end "da sballo", e questo porta direttamente alla frequentazione di ambienti e persone pronti a reclutare questa "mano d'opera" per le attività illegali sopra citate.

L'iniziativa, ormai radicata nella realtà sociale della cittadina sestese, inizialmente era stata condotta come un vero e proprio tentativo di avere un controllo sociale, da parte delle istituzioni, su porzioni di territorio comunale, di fatto, in preda a suddette bande, che terrorizzavano la cittadinanza cosiddetta regolare. Lamentele e denunce di cittadini intimoriti, disturbati fino a tarda notte dallo schiamazzo, o che lamentavano danni a macchine e negozi, piovevano nelle sedi della Polizia municipale. Si è presto compreso che a poco o nulla servivano i metodi repressivi, le multe, o le ronde notturne delle Forze dell'ordine. Il fenomeno delle compagnie di strada è numericamente troppo importante per poterlo tenere sotto controllo in modo autoritario, e il rischio di più violente reazioni e ritorsioni nei confronti dei cittadini stessi risultava evidente.

Fino a che non vi è stato il primo contatto e l'inizio di un rapporto da parte della "società civile", tramite il progetto educativo comunale, con uno di questi gruppi, poco o niente si era veramente compreso della realtà del fenomeno: durante questi anni gli educatori hanno potuto riscontrare un'immensa fragilità, una grande insicurezza e la mancanza di autostima, oltre all'atavica (perché discende direttamente dai genitori, e quindi dagli adulti) incapacità di comunicare da parte dell'universo adolescenziale.

Si è inoltre potuto riscontrare una chiusura totale da parte di tante persone che si lamentano di questi ragazzi, e l'incapacità di comprendere che alla base di un malessere, e della violenza stessa, c'è sempre un entroterra di abbandono, mancanza di amore e, ciò che è anche peggio, indifferenza e insofferenza.

L'attività è stata finanziata con i fondi del Ministero della famiglia e degli affari sociali (D.P.R. 309/1990, sui fondi 1991/93) da aprile 1992 a maggio 1994 e da dicembre '94 a dicembre '95. A partire da gennaio '96, in seguito ai ritardi nell'erogazione dei fondi del biennio 1994-95, l'Amministrazione comu-

Finanziamento
del Progetto
e organigramma

dodici

nale ha deciso di finanziare con il proprio bilancio l'iniziativa, che dunque tuttora è funzionante, ormai da sette anni.

L'équipe di lavoro, tranne che per un breve periodo in cui era contemplata la figura di un coordinatore delle attività degli educatori in strada, è composta da:

- un coordinatore scientifico (psicologo), che ha il compito di impostare e verificare la metodologia e le dinamiche educative in fase di progettazione e in itinere;
- un coordinatore organizzativo (educatore), tramite del rapporto lavorativo nei confronti dei referenti amministrativi e responsabile delle attività condotte, sia in strada sia in connessione con gli altri servizi;
- tre operatori (due uomini, una donna) che operano fattivamente sul campo, seguendo un solo gruppo quasi giornalmente, per un periodo di due-tre anni e per una media di quattro ore giornaliere.

Le figure professionali presenti in tale progetto, tranne il Coordinatore organizzativo che è dipendente comunale, ricevono annualmente un incarico professionale di prestazione continuativa, a ritenuta d'acconto, direttamente dall'Amministrazione comunale, che si fa carico, oltre come già detto degli eventuali ritardi delle sovvenzioni ministeriali o regionali, di ripresentare alla scadenza il nuovo progetto per l'anno successivo.

Gruppi seguiti e "risultati ottenuti"

Nei primi due anni del Progetto i tre operatori si sono inseriti in un gruppo di circa 50 giovani 16/18enni, frequentando il gruppo quasi quotidianamente (in media 5 gg. la settimana), creando una solida relazione di fiducia e offrendo varie opportunità sia di rapporto con le istituzioni che di animazione sociale (feste con musica, tornei di calcetto).

Tale attività si è svolta nei giardini di via M., all'interno del Quartiere 1 di Sesto San Giovanni. Il nome identificativo del gruppo era TL2D (nato da un gioco di parole tra operatori e ragazzi, significa "Te Lo Dico Domenica").

Nei successivi tre anni il secondo intervento si è svolto all'interno del Quartiere 4, nei giardini pubblici di via A.A. e di via A. (è mantenuto l'anonimato poiché vi sono ancora sporadici contatti educativi con alcuni soggetti; in seguito sarà spiegato il perché). In questo caso destinatario è stato un gruppo di adolescenti inizialmente 14/16enni, quindi più giovani rispetto al primo gruppo, ugualmente composto da circa 50 unità. In questa seconda esperienza la proposta educativa si è rivolta all'animazione di gite e campeggi, alla ricerca del lavoro in stretta connessione con l'Agenzia comunale informagiovani "Gulliver", e ha cercato di rendere i giovani più tolleranti nei confronti degli adulti intolleranti.

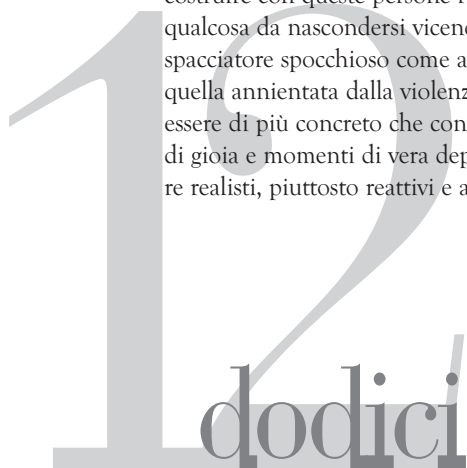
A proposito di questo, un ristretto numero (5) di questi ragazzi, stimolati e sostenuti dall'équipe educativa, ha avanzato in nome del gruppo l'intenzione

di avere affidata, tramite convenzione con il Comune di Sesto, sotto forma di Associazione regolarmente iscritta all'Albo Regionale (da maggio 1999!), una saletta utilizzata precedentemente con gli educatori nelle giornate di pioggia invernali, e che negli anni era diventata una sorta di centro giovani, con giochi da tavolo, stereo, tavolo da ping-pong e calcio-balilla. I ragazzi hanno sottoscritto una specie di piccola petizione, alcuni loro rappresentanti hanno incontrato il sindaco per esprimere le proprie richieste, poi hanno sottoscritto in larga parte il regolamento interno, che prevede appunto anzitutto il rispetto del vicinato e la cura a proprio carico dei locali messi a disposizione.

La "coda" educativa con questo secondo gruppo è dovuta alle lungaggini amministrativo-burocratiche inevitabili in pratiche di questo tipo, oltre sicuramente a quelle umane riassumibili nel *turn over* che ha coinvolto buona parte dell'équipe (i tre quinti per l'esattezza); e la difficoltà decisionale di ragazzi che normalmente aborriscono ogni forma di "sbattimento" (come si dice a Milano) e responsabilità. Dal momento della creazione dell'Associazione, uno degli operatori è stato inoltre incaricato di visitare settimanalmente il vecchio gruppo, per non dare l'impressione di disinteresse, visto il legame creato con alcuni che continuano a richiedere una presenza educativa, e la pericolosità di una piccola frangia del gruppo che per interessi, o semplicemente carattere, rischia di vanificare il tutto.

Il terzo gruppo, conosciuto nella primavera del '98, dopo numerosi mesi di infruttuosa osservazione da parte degli operatori, inizialmente di età tra gli undici e i tredici, è composto da circa 40 unità, e si ritrova nel Quartiere 6 ai giardini in fondo a V. A. Con questo nuovo gruppo il lavoro finora svolto riguarda il sostegno scolastico (buona parte va ancora alla Scuola Media) e l'animazione di corsi e sport pomeridiani nei locali della stessa scuola. Si è anche organizzata una gita sulla neve.

Sembrerà strano, ma il progetto iniziale di prevenzione alle (nuove) tossicodipendenze, tra l'altro obiettivo sempre raggiunto nella stragrande maggioranza delle ragazze e dei ragazzi seguiti, dopo anni di esperienza in strada non sembra neanche il più concreto. Niente può essere agli effetti più concreto che costruire con queste persone relazioni sincere, mai viziate dal giudizio o da qualcosa da nascondersi vicendevolmente, trovare e dare ascolto e rispetto allo spacciatore spocchioso come allo "sfigatello", alla ragazza strafottente come a quella annientata dalla violenza (verbale e caratteriale) dei maschi. Cosa ci può essere di più concreto che condividere rabbie, dolori, speranze, tensioni, slanci di gioia e momenti di vera depressione con chi li vive, cercando sempre di essere realisti, piuttosto reattivi e alquanto stimolatori?



**Verifica
delle metodologie
e dei risultati**

Il Progetto inizia l'intervento con un periodo di mappatura sociale e giovanile del quartiere. Alle volte inizialmente si prendono in considerazione più quartieri, e ciò dipende dal triste numero di segnalazioni che pervengono. Il periodo di osservazione e mappatura della dislocazione, frequenza, numero e sesso (di preferenza misto) dei gruppi "papabili", oltre che delle caratteristiche abbastanza visibili del rischio (movimenti strani, viavai, sguardi spesso nervosi, espressioni poco rassicuranti) può durare poche settimane, come anche lunghi mesi, specialmente se invernali, cosa appunto accaduta prima dell'approccio con l'ultimo gruppo. La scelta ricade su quel gruppo che più risponde alle caratteristiche sopra citate. Spesso è accaduto che la compagnia vera e propria si sia formata dopo l'arrivo degli educatori, anzi sicuramente nel secondo gruppo grazie alla loro presenza.

Un primo risultato può senz'altro essere considerato riuscire veramente ad avvicinarsi ad un gruppo. Il primo contatto quasi mai si rivela un vero problema, l'aggancio del gruppo avviene attraverso una banale esca, un tavolino da ping-pong portato in un giardino, un pallone di cuoio nuovo, la musica... Gli operatori si accorgeranno presto, invece, che superare le barriere della malfidenza giovanile è molto dura, dunque un primo obiettivo da raggiungere, che viene monitorato continuamente in sede d'équipe, è lo stato di confidenza, non conflittualità provocatoria, che si raggiunge non prima dei tre mesi di presenza costante, quotidiana, spesso anche noiosa, ai giardini.

Ma la relazione operatore-adolescente, come una qualsiasi relazione vera, ha bisogno di una cura continua, di un interesse che purtroppo spesso è totale solo da parte del primo.

Compito del coordinatore scientifico, anche su *input* di quello organizzativo, è controllare le reazioni degli operatori, le loro naturali inclinazioni, simpatie e antipatie, che in un lavoro sulle persone deve avere una direzione più neutrale che si possa.

Una volta raggiunto un buon grado di comunicazione, derivante dalla conoscenza e dalla piena presa in carico delle diverse personalità che costellano una compagnia, gli educatori si fanno promotori di una serie di iniziative, che vengono programmate anche in sede di équipe, ma che così spesso dipendono dalla vena del momento di questo o quell'altro ragazzo. La proposta si dirige su due assi: sostegno e anche pungolo per tutte quelle situazioni di bisogno o difficoltà che gli adolescenti mostrano anche senza parole; attività animative seguendo le proposte e le motivazioni che a fatica, a volte timidamente, altre volte con finta strafottenza, vengono fuori da loro.

Gli operatori tengono un diario di lavoro sulle iniziative intraprese, sui singoli da seguire in modo più dedito in quel momento, sulle impressioni generali riguardo alle relazioni nel e col gruppo, al rapporto col vicinato, al consumo di sostanze e alle attività illecite. Queste relazioni vengono elaborate durante la settimana, e discusse durante la riunione d'équipe. Nelle riunioni settimanali i

coordinatori guidano gli operatori all'analisi di quanto è avvenuto nel corso della settimana.

Inoltre all'inizio della settimana gli operatori si confrontano, su richiesta con la presenza del coordinatore organizzativo, sui microprogetti della settimana, suddividendosi i vari compiti, sui quali comunque c'è il tacito accordo di collaborare in caso di qualsiasi difficoltà. I coordinatori a loro volta sono tenuti ad elaborare relazioni mensili e quadrimestrali sul punto del Progetto rispetto ai propri obiettivi.

Quando un gruppo è stato seguito per un anno gli obiettivi, all'inizio del Nuovo Progetto, vengono verificati e riaggiornati; seguendo il percorso naturale di crescita degli adolescenti si può affermare che ogni anno è una storia nuova, anche se sembra tutto vecchio. In quest'epoca la personalità assume in modo abbastanza definitivo le proprie caratteristiche, che nella maggior parte dei casi non sono un gran che promettenti.

Così, lentamente, anche il processo educativo inizia ad entrare in una seconda fase, il fare e organizzare si tenta di delegarlo sempre più ai ragazzi stessi, l'operatore si trasforma lentamente in una figura che può essere definita ormai più di concetto, "culturale". Cerca il confronto, il dialogo, il ragionamento, inizia a chiedere delle risposte che denotino una presa di coscienza.

La verifica in équipe cura più l'aspetto dell'essere, che quello del fare. La supervisione delle dinamiche educative è a cura del coordinatore scientifico. Quando occorre ci si rivolge ad un consulente esterno al Progetto per una supervisione su singoli casi.

Almeno due volte l'anno si indicano delle vere e proprie giornate di riflessione (in genere tre), durante le quali i responsabili del Progetto tirano un po' le fila della valutazione, dando ampio spazio allo sviluppo delle riflessioni dei singoli e dell'équipe come unità di intervento e intenti.

La verifica dei risultati, nel caso di attività di gruppo, si ha in équipe riportando il numero di presenze e la qualità di tali presenze. Spesso gli operatori hanno promosso attività a 40 persone, e il riscontro si ottiene su una modesta percentuale (25/30%): anche qui è appunto la qualità della risposta ad essere ricercata, anziché la quantità. In una scelta di lavoro educativo ad impronta prettamente relazionale, anche il rifiuto da parte dell'adolescente è valutato in termini quanto meno costruttivi se motivato e discusso fino in fondo.

**Sistema
di monitoraggio
in sede
di valutazione**

Le grandi linee che hanno percorso i tre progetti finora condotti dal Progetto Bande si possono riassumere sinteticamente in:

- coinvolgimento del gruppo in una relazione significativa e costruttiva con gli operatori;
- aumento della solidità e dell'ampiezza del gruppo;
- aumento della capacità del gruppo di realizzare i propri progetti;
- supporto morale a soggetti in particolare crisi familiare o esistenziale.

dodici

All'interno dell'équipe di lavoro, che dedica buona parte dell'investimento educativo nel mettere in contatto i giovani con altre strutture pubbliche e private per collaborazioni a fini ricreativi, informativi e socio-sanitari; un dato da valutare alla fine di ogni mandato e rivalutare all'inizio del nuovo è proprio il collegamento e la reale cooperazione con tali agenzie.

Formazione degli operatori

Nell'attuale équipe del Progetto la formazione è stata la strada stessa, anzitutto vissuta in prima persona (e quindi in epoca adolescenziale), e come conseguenza scelta come sede di lavoro e crescita professionale e umana. Non avendo una formazione specifica nel settore per i suoi quattro quinti, il Progetto Bande è stato sempre affamato di incontri con altre realtà con le quali condividere le esperienze fatte, confrontarsi rispetto alle metodologie e ai quadri valutativi di riferimento. Spesse volte uno, due o anche tre operatori hanno partecipato a convegni, seminari, giornate di formazione e scambio. Inoltre volentieri si invitano specialisti esterni per brevi periodi di formazione su temi via via rivelati come più urgenti (ad esempio rapporto ragazzo/ragazza, maltrattamento in famiglia ecc.).

Cause e ragioni di successi e insuccessi

L'eccessivo *turn over* degli operatori negli ultimi due-tre anni è stato abbastanza penalizzante per il riassetto di un'unità educativa pienamente funzionale e efficace nel breve periodo. Alla fine, per paradossale che sembri, l'instabilità provocata ha sì complicato le cose da un punto di vista gestionale, ma al contempo ha permesso un'elasticità al Progetto, che sembra indispensabile in un intervento da attuare in forma totalmente destrutturata. L'educativa di strada nasce come una scommessa, ed è molto difficile fissare dei risultati che siano interamente positivi o negativi in prospettiva. L'esperienza insegna che qualcosa di estremamente certo il giorno prima non lo è più così il giorno dopo, e che forse il senso di instabilità e precarietà, ancorché inaccettabile a livello organizzativo, è il vero segreto della sopravvivenza di un tale Progetto.

Negli anni, ci si è resi conto nell'ultimo periodo, del Progetto Bande non se ne è parlato proprio. Anche a livello di Comune gli educatori di strada sono un po' visti come degli animali strani, che fanno un lavoro poco tangibile, poco visibile. I ragazzi spesso ci sfottono dicendo che non è un lavoro il nostro, a giocare al pallone, o stare appollaiati ore sulle panchine, o trascorrendo la giornata sulla neve o, in estate, in piscina. La gente del vicinato poi crede che gli operatori siano spesso in combutta con gli adolescenti. Sentire tutto questo intorno a sé avrà senso fino a quando ci saranno persone casa-lavoro, ragazzi che cercano disperatamente compagnia vera e punti di riferimento, vicini di casa che "sclerano" e non sanno neanche perché.

Il progetto nasce dall'esigenza da parte dei Servizi sociali del Comune di Lucera di mettere in atto riflessioni e cambiamenti nei modi di intendere l'azione nel sociale in riferimento ai possibili approcci educativi in campo adolescenziale e giovanile. Questi indirizzi operativi hanno trovato affinità e congruenza con la sperimentazione condotta nell'ambito del progetto di "Educativa Territoriale" finanziato dal Ministero di grazia e giustizia ai sensi della legge 216/91, coordinato dal "Gruppo Integrato di Lavoro" che si è costituito attraverso la sottoscrizione del protocollo d'intesa tra l'Amministrazione comunale e la Direzione interregionale dei Centri per la giustizia minorile.

La sperimentazione del progetto non è stata certamente facile soprattutto per lo scendere degli operatori in strada che si è connotata subito come l'elemento centrale dell'intervento, come luogo dove si intrecciano storie e esperienze, dove è certamente possibile produrre cambiamento.

**A chi è rivolto
il progetto**

Il progetto è indirizzato a quella fascia di popolazione adolescenziale (14-20 anni) che non ha ancora intrapreso un percorso di devianza, ma esprime attraverso atteggiamenti e/o comportamenti la propria difficoltà a adeguarsi alle richieste di "omologazione" delle comunità di appartenenza. Più precisamente ci riferiamo a soggetti che possono essere considerati a "rischio" e che si collocano nel *continuum* tra il "non agio e il disagio".

**Le fasi esecutive
del progetto**

Il progetto di educativa territoriale della durata di un anno e affidato attraverso regolare avviso di gara alla cooperativa sociale "Solidago" ha avuto inizio in data 08/05/1998 con il corso di formazione "Conoscere e agire nel territorio, la ricerca intervento e il lavoro per progetti" curato dall'équipe del prof. Ivano Spano. Durante questa prima fase che ha coinvolto quattro operatori di strada, una psicologa e il responsabile tecnico del progetto, il ruolo formativo dell'équipe è stato quello di condurre il gruppo all'autonomia e alla cooperazione. Quindi ancor prima di una struttura di lavoro e forme di condivisione dello stesso, si è proceduto a creare un ambito, un luogo di relazioni dove potessero trovare voce i passaggi cruciali del progetto e potessero consolidarsi e diventare significative le relazioni tra gli operatori.

Da un punto di vista metodologico sono stati approfonditi i temi della ricerca intervento partecipante e il lavoro per progetti. Tale metodologia propone non solo l'acquisizione di quelle conoscenze utili per affrontare situazioni

* Felicia Cappelletti, Città di Lucera, Assessorato ai servizi sociali, in collaborazione con la Cooperativa Sociale "Solidago"- Lucera (Fg).

disagiata, ma consente anche l'identificazione delle risorse presenti in una comunità, al fine di studiare i cambiamenti sociali e le problematiche, che sono cause di crisi e di conseguenti disagi e di promuovere delle soluzioni alternative.

Il progetto è diventato esecutivo mediante lo sviluppo della fase della "mappatura e conoscenza del territorio" che ha avuto la durata di quattro mesi (01/06/1998-30/09/1998).

Hanno collaborato a questo lavoro: quattro operatori di strada impegnati nella raccolta diretta dei dati, una psicologa e un sociologo volontario per la decodificazione dei dati.

Il target preso in esame dagli operatori è stato l'adolescente tra i 14 e 20 anni su tutto il territorio di Lucera.

L'integrazione dei dati raccolti sia attraverso l'osservazione diretta che attraverso i contatti con le agenzie formali ha permesso la formazione di un quadro realistico delle problematiche e delle risorse esistenti sul territorio.

Pertanto si è partiti dall'analisi dei dati anagrafici dell'intera popolazione del campione preso in esame per poi osservare la sua presenza nelle realtà istituzionali e non (scuole, parrocchie, associazioni).

Dall'analisi dei dati anagrafici risalenti all'anno 1997-98 è emerso che la popolazione giovanile comprendente la fascia di età tra i 14-20 anni è di 3.779 suddivisa in 1.914 maschi e 1.865 femmine.

Il campione di adolescenti esaminato dispone di vari punti di incontro informali: n. 9 parrocchie, n. 16 associazioni sportive e culturali, n. 41 bar, n. 25 ristoranti e pizzerie, n. 17 circoli privati, n. 1 sala giochi.

Circa 400 sono gli adolescenti che frequentano le parrocchie, partecipando alle varie attività: incontri di catechismo, campi scuola, tornei sportivi, teatro e animazione.

Per ciò che concerne le associazioni, solo alcune di quelle censite sono funzionanti e si occupano per lo più di attività di interesse sociale; la frequenza del nostro campione, sia come utente che in veste di volontario, risulta essere discontinua.

Per meglio comprendere la distribuzione territoriale della popolazione presa in esame si è pensato di suddividerla nelle varie zone di appartenenza; le aree individuate sono state 9, con la massima concentrazione di adolescenti nella zona numero 2 (zona 167) con n. 933 adolescenti dai 14-20 anni.

In questa zona gli operatori hanno agganciato un gruppo di adolescenti individuato come "soggetto" del progetto; ciò ha dato inizio alla terza fase "contatto con gruppi formali aggancio dei gruppi informali e analisi dei bisogni" della durata di quattro mesi (30/09/98-31/01/99).

Diversi indicatori (formali e informali), oltre ai dati anagrafici hanno orientato la scelta dell'area di intervento:

- a. maggiore presenza di minori a rischio: 15 segnalazioni dell'autorità giudiziaria nel settore penale pari al 33% del totale e 10 segnalazioni dell'autorità giudiziaria nel settore civile pari al 52% del totale;
- b. dati topografici e residenziali (agglomerati popolari e residenziali);
- c. rigidità comportamentale del campione con ridotto livello di risposta agli *input* esterni di cambiamento;
- d. ridotto numero di relazioni significative e di rapporti con altri gruppi e realtà del territorio.

Per realizzare la mappatura dei bisogni si è entrati direttamente in contatto con i gruppi giovanili sui loro luoghi di aggregazione, ovvero piazze, strade, e parrocchie.

Due coppie di operatori, opportunamente formati (così come previsto dalla prima fase del progetto), hanno realizzato una prima mappatura dei bisogni su un gruppo misto di n. 20 adolescenti studenti o lavoratori. Si è scelto il gruppo (autodefinitosi "i ragazzi del muretto") che, a parità di una consistenza numerica non inferiore a 10 persone, più rappresentava caratteristiche di unità, con la frequenza costante degli stessi membri in un luogo abituale (i giardini di viale Michelangelo).

Per il gruppo è stata compilata una serie di tre schede di osservazione per rilevare di esso alcuni dati generali, elaborate a distanza da un mese e mezzo circa l'una dall'altra, per un periodo complessivo di 4 mesi di osservazione.

La scheda è stata suddivisa in due parti: una contiene osservazioni relative alla "situazione del gruppo"; l'altra contiene osservazioni relative alla "situazione del contesto ambientale".

Dall'analisi delle schede relative alla "situazione del contesto ambientale" è emerso che le principali problematiche, non comunque generalizzabili, a tutti i partecipanti del gruppo sono: la presenza di insufficienti se non scarse caratteristiche socio-ambientali (occupazione, scolarità, qualità urbana, integrazione con diverse etnie), scarse opportunità culturali, sportive, associative; insufficienti opportunità lavorative e formative.

Tutto ciò si denota dalla seguente tabella:



	I Periodo di osservazione Settembre-Ottobre	II Periodo di osservazione Novembre-Dicembre	III Periodo di osservazione Gennaio-Febrero
Caratteristiche socio-ambientali	Insufficiente	Insufficiente	Insufficiente
Opportunità culturali sportive associative	Molto scarso	Insufficiente	Insufficiente
Opportunità lavorative e formative	Molto scarse	Molto scarse	Insufficiente
Come l'ambiente vede il gruppo	Marginale inconcludente	Marginale inconcludente	Marginale inconcludente
Come il gruppo vede l'ambiente	Poco socializzante con risorse non sufficienti	Poco socializzante con risorse non sufficienti	Poco socializzante con risorse non sufficienti

È rilevante notare che il gruppo considera il contesto ambientale poco socializzante e con risorse inesistenti, mentre esso nel suo ambiente di appartenenza è considerato inconcludente e marginale, considerazioni queste che sono rimaste invariate nel nostro periodo di osservazione.

Dall'analisi delle schede relative alla "situazione del gruppo" è rilevante notare che i componenti del gruppo denotano un forte radicamento nel proprio quartiere, nonostante sia privo di un centro di aggregazione; presentano difficoltà e tensioni di rapporti con l'ambiente circostante; non hanno capacità di saper sviluppare una propria progettualità; mostrano scarsa conoscenza dei servizi presenti sul territorio.

	I Periodo di osservazione Settembre-Ottobre	II Periodo di osservazione Novembre-Dicembre	III Periodo di osservazione Gennaio-Febrero
Benessere del gruppo	Sufficiente	Sufficiente	Sufficiente
Saper fare	Insufficiente	Insufficiente	Insufficiente
Saper essere	Molto scarse	Molto scarse	Insufficiente
Come si relaziona	Precario e non sufficiente	Precario e non sufficiente	Precario e non sufficiente
Come viene considerato dagli altri	Marginale inconcludente	Marginale inconcludente	Marginale inconcludente

Da parte degli operatori si rileva soddisfazione per la relativa facilità con cui i rapporti sono stati instaurati. La conoscenza del gruppo consente di riconoscere le caratteristiche di unità e al tempo stesso di incapacità di realizzare qualsiasi iniziativa pur in presenza di idee e desideri alla sua portata.

Inoltre, si evidenzia, grazie al desiderio dei singoli di confidare agli operatori le proprie angosce, che la maggior parte di comportamenti del gruppo in questione sono portatori di disagi familiari alcuni dei quali gravi. I ragazzi hanno esplicitato, anche se non verbalmente, il desiderio di avere qualcuno che li sappia ascoltare più che li faccia agire. L'équipe, nonostante decida di privilegiare, in un primo momento tali richieste, persegue comunque l'obiettivo fondamentale di incentivare le capacità del gruppo di avviare processi di sostegno reciproco.

In alcuni casi sia individualmente che in gruppo "i ragazzi del muretto" hanno manifestato una dipendenza eccessiva dagli operatori, mostrando così che le proprie capacità di essere attivi dipendono ancora strettamente da figure significative che agiscono da sollecitazione e sostegno. In fondo questo atteggiamento è coerente con le problematiche familiari evidenziate; è come se gli operatori rappresentassero "il genitore buono" che prende il posto del genitore reale, visto come incapace di trasmettere energie e valori adeguati ai contesti sociali.

In questa parte del progetto si è passati dalla fase di "invisibilità" e di "osservazione distaccata" a quella della "visibilità" e di "osservazione partecipata"; ciò dà avvio alla quarta fase che prevede la microprogettualità e l'attivazione della rete territoriale.

L'ultima fase del progetto "lavoro per progetti con i gruppi" prevede la formulazione di microprogetti nel tentativo di coinvolgere i "ragazzi del muretto" e altri soggetti sociali rendendoli protagonisti nell'organizzazione.

Attraverso strategie di volta in volta ritenute più efficaci gli operatori sono riusciti a stimolare i ragazzi i quali hanno fatto varie proposte per impegnare il loro tempo libero.

Tabella riassuntiva delle fasi del progetto.

	I Fase	II Fase	III Fase	IV Fase
Fase	Formazione operatori Conoscere e agire sul territorio la ricerca intervento e il lavoro per progetti (Mesi 1)	Conoscenza del territorio e mappatura dei gruppi (Mesi 4)	Contatto con gruppi formali e aggancio dei gruppi informali e analisi dei bisogni (Mesi 4)	Lavoro per progetti con i gruppi (Mesi 3)
Periodo	08/05/98-23/05/98	01/06/98-30/09/98	30/09/98-31/01/99	31/01/99-30/04/99

Conclusioni

I risultati dell'intervento riguardanti il primo anno si possono nel complesso definire più che soddisfacenti.

L'aspetto più evidente del cambiamento nel gruppo è stato il suo incremento numerico, malgrado il fenomeno di migrazione di alcuni elementi. L'elemento più importante affermatosi a livello interpersonale è stato l'accettazione da parte dei ragazzi di figure "educative", vissute affettuosamente come confidenti a cui rivolgersi nei momenti di difficoltà, sia come strumenti utili ad ottenere una qualità migliore del tempo libero e un migliore orientamento nei confronti dei problemi quotidiani.

Attualmente, visti i risultati raggiunti, il progetto prosegue con i finanziamenti dell'Amministrazione comunale (Delibera G. M. n° 363 del 19/05/99).

La figura dell'operatore di strada si è quindi rivelata, in questo contesto, di grande efficacia e stimolo. I ragazzi annoiati e delusi dei primi incontri appaiono più motivati ad adoperarsi per migliorare la propria qualità di vita. Hanno pertanto fatto richiesta esplicita di una festa di quartiere per cogliere l'occasione di presentarsi e presentare ai cittadini del quartiere questa iniziativa.

Il bilancio, sostanzialmente positivo, di questa esperienza, che ci ha visti impegnati per un anno, può essere ricondotta a due fattori quali:

1. l'individuazione di una metodologia di lavoro basata su una costante verifica della corrispondenza tra gli obiettivi, strumenti e risultati, nonché sull'equilibrio tra gli aspetti di animazione e gli aspetti relazionali;
2. il lavoro sull'identità del gruppo che ha consentito allo stesso di aprirsi a nuove esperienze e a nuove persone.

Come è iniziata
l'esperienza

Nel 1990-91 per la prima volta a Torino si è notato il fenomeno dei minori ambulanti marocchini, frequentemente non regolari ai semafori della città. Il contatto e gli interventi attuati dall'Ufficio Minori Extracomunitario dell'Assessorato all'assistenza, nel tempo evidenziavano che il rapporto istituzionale non permetteva una conoscenza e un contatto reale, un rapporto di fiducia con questi ragazzi, non esistendo, come per i ragazzi italiani, una rete sociale intorno. Questi minori erano concentrati in grandi caseggiati, in appartamenti sovraffollati, dove affittavano letti, in condizioni igieniche difficilissime, convivendo con adulti, tagliati fuori dagli agganci giusti e dalle informazioni fondamentali. Inoltre era sempre più evidente che i processi che toccavano questa popolazione erano soggetti a frequenti cambiamenti, poco percepibili dalle sedi istituzionali. Nel giro di due anni ci si era accorti che alcuni erano passati facilmente allo spaccio, al piccolo spaccio e si reincontravano in carcere. Per questo si è cominciato a pensare a un aggancio sulla strada. Nel 1995 si è progettato un intervento di educativa di strada con operatori di madre lingua in due quartieri della città. Dopo il primo anno, l'intervento ha mantenuto la continuità in un solo quartiere, Barriera di Milano, dal 1997 si è mantenuta la continuità di intervento dello stesso operatore di madre lingua.

L'intervento è stato promosso dal progetto Itaca, collocato nell'area prevenzione giovanile del Comune di Torino (attualmente Assessorato alle risorse culturali), con la collaborazione progettuale e tecnica dell'Ufficio Minori Extracomunitari. Nella prima fase dell'intervento è stato fatto un lavoro di mappizzazione della presenza dei minori, che è stata di fatto premessa al rapporto.

Il territorio

Il territorio su cui si è concentrato l'intervento è quello di Barriera di Milano, un quartiere nord di Torino, dove si era riscontrata una concentrazione di minori ambulanti in grandi caseggiati dormitori in alcune vie del quartiere. All'inizio dell'intervento questa era la fascia di popolazione più significativa.

Gli obiettivi

Gli obiettivi generali individuati dal progetto sono stati: la conoscenza, l'osservazione del fenomeno nella sua complessità, l'informazione e l'accompagnamento, l'animazione di attività aggregative, risocializzanti. Si è pensato che il lavoro di strada con questa popolazione possa essere un buon strumento di

* Anna Belpiede, sociologa, formatrice, responsabile di *Alouan*, centro giovani migranti e nativi; Rachid Kouchih, mediatore culturale, operatore di strada, ha un ruolo di coordinamento nel centro *Alouan*.



conoscenza della realtà nelle sue diverse facce, nei cambiamenti, e di aggancio con soggetti difficilmente contattabili.

**Le risorse
a disposizione
dell'intervento**

Sono state limitatissime fino al maggio 1998. Un operatore di madre lingua a tempo pieno. Il rapporto di collaborazione storica con il servizio sociale territoriale e con l'Ufficio Minori Extracomunitari. L'ottima conoscenza e le buone relazioni che storicamente l'operatore di madre lingua aveva stabilito con molti servizi della città (scuole di lingua, di formazione professionale ecc.). Abbiamo potuto utilizzare le strutture e la collaborazione di una polisportiva ben inserita sul territorio, dove abbiamo sviluppato attività di calcio. L'apertura di questo spazio di aggregazione sportiva con la presenza dell'operatore di madre lingua ha attirato i minori marocchini da tutto il territorio della città. Questo a volte ha creato disagio, delle fatiche in più, perché quando arrivavano in massa erano troppi per un operatore. Per diverso tempo non c'è stata neanche una sede di appoggio all'operatore, dove poter organizzare altre attività di socializzazione, attraenti per i ragazzi.

Dal '98 l'intervento di strada rientra in un progetto più ampio, il progetto Alouan, Centro giovani migranti e nativi, che ha aperto una sede nel territorio di Barriera di Milano. Da questo momento sono state convogliate sul progetto educativa di strada diverse risorse: l'appoggio di altri operatori, la possibilità di un luogo di socializzazione, momenti di festa (come la festa del montone, tipica festa religiosa dei musulmani) qualche gita, la partecipazione a eventi sportivi e culturali organizzati dalla città, l'animazione di gruppi d'incontro stabili per attività di socializzazione (di acculturazione o sportive), inserimenti in nuove attività sportive. Ultimamente tre giovani marocchini, che stanno ricevendo una formazione sul campo e l'accompagnamento dell'operatore di strada sono stati inseriti in alcune aree di attività (lo sport, l'aggancio sul territorio). Questi giovani scelti per le loro caratteristiche personali stanno seguendo momenti di aggiornamento e di formazione presso il centro. In questi anni è risultato estremamente difficile individuare nell'area del Marocco soggetti già formati da inserire nel lavoro di strada, per questo si è scelta la strada della formazione sul campo.

**La popolazione
di riferimento
del lavoro di strada**

Essendo stato scelto un territorio preciso nella città come luogo del lavoro, i nostri interlocutori sono diventati i minori che "abitavano" questo territorio. E nel tempo cambiano.

Storicamente il lavoro di strada è iniziato con i minori marocchini maschi, frequentemente soli o accompagnati da parenti o adulti conoscenti della famiglia; provenienti dalla campagna e dalle zone rurali intorno alle città, arrivavano con un progetto familiare alle spalle e avevano il preciso compito di solleva-

re il reddito familiare. Questa resta la fascia privilegiata dell'intervento. Questa fascia è soggetta a un alto *turnover* nei caseggiati dormitori. Quando migliora la propria condizione si spostano in altri luoghi della città. È una fascia che è stata soggetta a notevoli cambiamenti, come vedremo. Anche le modalità con cui arrivano sono cambiate. Una volta le famiglie delle zone rurali facevano un debito con l'adulto che accompagnava il minore, oggi vendono direttamente dei beni (casa, mucca) per pagare il viaggio.

Dal 1995 in poi sono arrivati anche ragazzi soli che provenivano dalle città con esperienze di disagio già nei paesi di origine, è una popolazione difficile che ha già esperienze di strada e di delinquenza minorile (spaccio, furti). Con questi soggetti l'operatore ha potuto mantenere un rapporto di solo aggancio e un intervento di conoscenza. Con questa utenza l'intervento si sposta, non si colloca più solo nell'area preventiva, ma coinvolge in pieno l'area riabilitativa. C'è bisogno di molte risorse umane e di strumenti di intervento (sedi, punti di ritrovo, iniziative di attrazione, centri di accoglienza, percorsi di formazione e lavoro), ma si necessita anche di accordi forti tra le istituzioni interessate, come la Questura, il Tribunale e il Comune. Un esempio di intervento in quest'area è quello messo in piedi dalla città di Marsiglia.

Come evidenziato sopra, i processi nel giro di pochi anni cambiano e sono in continua evoluzione. Oggi anche quelli che provengono dalle campagne sono spesso passati ad esperienze marginali, alcuni sono finiti in esperienze pesanti di consumo di droga e non riescono a tornare come prima. Oggi è difficile per un minore mantenere la strada dell'inserimento normale anche per chi segue un percorso assistenziale, d'inserimento (per esempio frequenta corsi di formazione), spesso spaccia per pagarsi i propri consumi. La roba leggera è alla portata di tutti, anche il passaggio dalla roba leggera alla pesante non è più così difficile, perché hai già acquisito una pratica con il mercato, con il cliente.

Il disagio si modifica: una volta non parlavano neanche in italiano, oggi parlano benissimo, hanno fatto corsi professionali, scuole d'italiano. Una volta erano senza casa, non lavoravano, non facevano una vita normale.

Attualmente spesso hanno la casa, il lavoro, non avrebbero bisogno di spacciare, eppure spacciano droga leggera. Oggi però incontri anche ragazzi con la famiglia, che vanno a scuola con gli stessi problemi.

Spacciano per fare cosa? Non certo per fare soldi, perché per questo dovrebbero passare alla pesante. Sono in crisi identitaria, hanno bisogno di esserci, di contare, di frequentare luoghi di socializzazione e di divertimento, sentendosi qualcuno: sono alla ricerca di identità. Questo è attualmente un problema generalizzato dei ragazzini e adolescenti immigrati.

Il lavoro sviluppato sul territorio in questi anni ci ha segnalato la confusione, di questi ragazzi, stretti tra il bisogno di sentirsi uguali ai giovani italiani, e la negazione delle proprie radici. La marginalità sociale vissuta, la mancanza di riferimenti identitari, porta facilmente questi ragazzi ad agganciarsi a gruppi connotati da microculture deboli, all'assunzione di identità negative.

Questi ultimi sono problemi che toccano sempre di più anche i minori regolari con famiglia, e proprio il lavoro di strada ha messo in evidenza che negli ultimi anni il problema della difficile integrazione e della crisi identitaria tocca anche i ragazzi con percorsi normali.

I minori non hanno bisogno solo di risposte materiali, ma occorre curare altre dimensioni: quelle affettive, relazionali, quale posto e dignità sono riconosciuti al minore immigrato.

È in quest'area che si situa il problema della crisi identitaria dei ragazzi e delle famiglie. Abbiamo rilevato che la fascia di popolazione toccata da questi problemi è diversificata. Ritroviamo: i minori soli, ambulanti, o che lavorano nei circuiti illegali, e di cui ho parlato prima; gli adolescenti e giovanissimi presenti nella nostra città con la famiglia, o spesso con un solo genitore; i bambini nati in Italia. Situazioni diverse, ma in tutte queste situazioni i problemi della crescita, della ricerca di identità, s'intrecciano aggravandosi con il processo di acculturazione, ovvero con i processi di distacco e di separazione reale dalla cultura del paese d'origine, e di marginalità rispetto a quella di accoglienza.

Anche l'adolescente con famiglia, qui non trova facilmente riferimenti positivi tra gli adulti e tra i gruppi di pari appartenenti al suo mondo, persone che lo aiutino a confrontarsi con le norme e i modelli interiorizzati; modelli con i quali il ragazzo spesso è già entrato in rottura nel proprio paese e che qui non hanno più un senso.

Le nostre regole sociali, i nostri stili di vita, i nostri modelli attraggono ma non riescono ad orientare, confondono, svuotano i propri senza permettere l'aggancio a valori positivi.

Questi problemi sono chiaramente aggravati per gli adolescenti soli, senza riferimenti adulti sani.

Rileviamo anche che normalmente gli operatori, gli educatori, gli animatori che lavorano con i giovani immigrati nelle strutture dell'assistenza, nei centri sociali, nelle cooperative, nelle scuole sono italiani e non abituati a trattare con i problemi della seconda generazione migrante.

Questo non aiuta a creare riferimenti identitari forti e positivi. I riferimenti positivi sono solo italiani!

Questi ragazzi hanno bisogno di "abitare" la cultura italiana, ma hanno anche la necessità di fare i conti con le proprie origini o con quelle dei genitori. Nella crescita, nella costruzione di percorsi identitari, non si può saltare nessuno di questi due processi, altrimenti si rischia il definirsi di identità fragili e particolarmente esposte. Per intervenire su questi nodi, segnalati in primo luogo dal lavoro di strada, si è costituito Alouan, il Centro interculturale giovani migranti e nativi. Un luogo di aggregazione, di scambio interculturale, di valorizzazione della risorsa immigrata, in specifico giovanile. Alouan parte dalla valorizzazione delle risorse positive per agganciare, attrarre le fasce marginali; riteniamo che per sostenere l'uscita dalla marginalità bisogna permettere

l'incontro con il normale, il cosiddetto sano. L'équipe di Alouan è composta a maggioranza di educatori, animatrici immigrati.

209

I luoghi privilegiati dell'intervento, dell'aggancio

I luoghi sono vari in dipendenza dall'utenza. Quando si tratta di ragazzi ambulanti, non inseriti, i luoghi privilegiati alla sera e alla domenica sono i caseggiati dove questi minori vivono e dormono insieme a connazionali adulti o con o senza legami di parentela, in sovraffollamento e in pessime situazioni igieniche. Di sera incontri gruppi misti di adulti e minorenni che consumano alcolici e bevono vino. I luoghi pubblici d'estate sono i giardini e le piazzette, gli angoli delle piazzette, d'inverno sono i bowling, le sale da gioco, dove soprattutto si va a giocare a calcetto, il gioco più popolare e costoso. Di giorno incontri altre fasce di ragazzi, che sono in giro per giocare o per socializzare, sono quelli che lavorano di notte (furto, spaccio), o che vivono in famiglia. Lo sport è stato e resta un rilevante strumento d'aggancio. Attualmente è diventata un punto di riferimento per l'informazione e l'accompagnamento anche la sede del centro Alouan, frequentata da giovani di diversa provenienza e luogo di molte attività interculturali.

Gli obiettivi del lavoro di strada

Il lavoro di strada è un lavoro di prevenzione per cui la maggiore attenzione deve andare a un giovane che sta entrando. Lavorare per ridurre l'ingresso nello spaccio, nella piccola delinquenza.

Gli altri operatori sono collocati in un ufficio, dietro una scrivania. In strada l'aggancio avviene attraverso un rapporto di vicinanza che deve diventare di fiducia. All'operatore di strada si dà il tu, ci sono meno distanze. Uno può raccontarti i suoi problemi. In questo c'è l'aspetto positivo, ma anche critico del lavoro di strada. In strada l'operatore è favorito per conoscere i problemi in tutte le diverse angolature, mentre l'operatore d'ufficio viene a sapere solo quello che l'utente vuole, perché l'utente nasconde per paura del controllo. L'istituzione e il clima d'ufficio cambia tutto, sulla strada il ragazzo si sente più libero. Per esempio al servizio il minore nasconde la presenza del fratello e la presenza del genitore, mentre sulla strada no. I problemi più grossi derivano dal fatto che nel lavoro di strada l'operatore viene a conoscenza di fatti illegali. È importante conoscere gli aspetti reali delle persone altrimenti non puoi avere un ruolo educativo, non puoi orientare, consigliare, cambiare. La persona dopo che ti conosce e capisce il tuo orientamento ti rispetta. Però se vuoi lavorare devi conoscere il linguaggio, devi sapere, entrare nei loro luoghi. Non è facile mantenere la diversità in un rapporto di vicinanza. Devi essere molto centrato. Ai ragazzi incuriosisce il fatto che sei diverso, ma vieni dallo stesso tessuto. È un messaggio positivo. In fondo è lo stesso messaggio che tu gli dai, quello di un processo e di una possibilità di cambiamento positivo.



Fare un lavoro di prevenzione con fasce di popolazione tagliata fuori dai circuiti privilegiati dell'informazione e dalle risorse vuol dire prima di tutto porsi l'obiettivo di informare, orientare, accompagnare ai servizi. Per esempio, non si può sottovalutare che una parte di questa popolazione rischia per ignoranza, per solitudine e durezza della vita, in giovanissima età di incorrere in rapporti sessuali a rischio di infezioni gravi, o di rischiare patologie pesanti a causa delle condizioni igieniche in cui vivono.

La maggior parte di questi ragazzi ha scarse possibilità di uscire dai ghetti, di incontri normali con coetanei e coetanee, facilitare l'incontro con gli altri, animare spazi sani di aggregazione e tempo libero è un obiettivo importante.

Il ruolo

È complicato delineare quali caratteristiche sono importanti per l'operatore di strada per lavorare con queste fasce di popolazione.

Più che un *curriculum* professionale questo lavoro ti richiede sangue freddo, avere molta cautela (non precipitarsi, un agire pensato, riflettuto). Non promettere mai niente, non avere il bisogno, l'urgenza, la preoccupazione di dare. Utilizzare sempre un linguaggio attento (non offensivo), quando l'altro usa un linguaggio spiritoso, bisogna rispondergli con la battuta non offensiva, ma di valore, con il suo peso. Essere osservatori attenti per essere in grado di valutare, studiare la mentalità e le caratteristiche dell'altro e il tipo di persona.

Devi essere un po' un pesce nell'acqua, essere informato su tutto, osservare molto i processi e le persone. Devi saper ascoltare, parlare poco, nel momento giusto e con senso, per permettere alla gente di entrare in un rapporto di confidenza. Non devi contraddire di brutto, se l'altro sbaglia non devi metterti in una posizione di competizione, o di saputo. Non devi mai dare l'occasione di prenderti in giro. Conta molto la formazione sul campo, il tuo percorso di vita, l'anzianità d'immigrazione, le difficoltà di vita con cui ti sei sperimentato, l'età, la gente sulla strada riconosce immediatamente la maturità che ti viene dalla vita e dalle difficoltà. Tutto questo ti permette di essere rispettato, di essere un modello di riferimento positivo. Non devi avere l'ansia di fare o di cambiare. Devi soprattutto accompagnare, ma devi essere molto informato sulla legge, sulle risorse della città, sui servizi.

Si diventa interlocutore per avere informazioni, per conoscere, per essere accompagnati ai servizi pubblici o privati, quando c'è bisogno di un consiglio saggio, di mediare nel gruppo, quando si è in crisi, si ha bisogno dell'aiuto di una persona onesta e fidata. Si diventa un riferimento per i momenti di aggregazione sani. Si finisce per rappresentare un modello di riferimento positivo, dal quale si accetta la critica. Di fatto sei un agente di cambiamento, un educatore. Il rispetto che l'operatore si è conquistato nel tempo ha fatto sì che non solo i ragazzi ma anche le famiglie della zona cominciano a rivolgersi all'operatore presso il centro, per informazioni, inserimenti sportivi, di formazione professionale.

Come passa il tempo l'operatore di strada: non può contare il tempo, non puoi lavorare otto ore e staccarti. Il tempo dipende da molte variabili, anche dai luoghi, se sei in una casa, o in un luogo pubblico, ma quando stai insieme a un gruppo non puoi mollarlo, perché lavori da otto ore, se no perdi l'aggancio. Trascorri molte ore di notte, la notte è fondamentale per capire il cuore del territorio e passi molto tempo fuori, la cosa negativa di questo lavoro è che non hai molta vita privata.

Riflessioni aperte

Anche oggi che stanno cambiando le risorse umane e strutturali investite, l'intervento non esce da un ambito sperimentale. Fatica a svilupparsi una progettualità più ampia e di più lungo respiro. Fino ad oggi ha investito un settore del comune, ma non la città e le istituzioni che contano. Quali le ragioni? È complesso arrivare a valutazioni conclusive, ci pare più opportuno evidenziare alcuni nodi.

Il lavoro di strada con queste fasce di popolazione, anche quando si colloca in area preventiva, necessita in realtà di risorse umane e personali ampie, poiché stimola e necessita di luoghi di scambio interculturale, di aggregazione positiva, per popolazioni collocate ai margini della vita cittadina.

Non è facile avere a disposizione operatori di lingua madre adatti per l'intervento di strada, questo tipo di intervento richiede caratteristiche personali e professionali difficili: devi conoscere la tua gente, saperci fare, ma devi essere molto centrato, saper tenere le distanze. Ed è difficile che un immigrato, con scarsi anni di immigrazione alle spalle sappia tenere le distanze giuste, incontrandosi con gravi problemi e condizioni di forte marginalità. Bisognerebbe investire per raccogliere in tempi più lunghi.

Il lavoro di strada gestisce con i mezzi che ha il rapporto con l'errore, il danno, la devianza. Ed è difficile da "tenere", per di più lavora su tempi lunghi, non sull'emergenza. La prevenzione specializzata è messa ai margini socialmente: è difficile inserire nelle grandi priorità della vita sociale tutto ciò che apparentemente e globalmente se ne discosta. Si è abituati a lavorare sull'emergenza e sulla visibilità.

L'esperienza torinese si colloca particolarmente nell'area preventiva, e quindi resta un'esperienza con forti limiti di attrazione e di intervento per le fasce di popolazione particolarmente segnate da un percorso di devianza giovanile. Per questi soggetti, si necessita di un lavoro di rete istituzionale e comunitaria ben strutturata, con molte risorse riabilitative a disposizione. È indubbio che il lavoro di strada, pur con lo scarso investimento dei primi anni ha permesso una conoscenza anticipatoria dei processi sociali nella loro complessità, un rapporto e l'aggancio di fasce di popolazione diversa, ma comunque marginalizzata dalla vita sociale e istituzionale.



Evidenziamo alcuni elementi dell'esperienza attuata in Torino: si è partiti da un intervento sulla marginalità ma il lavoro con questa ha messo in evidenza la necessità di promuovere la normalità, aggregare le risorse positive, valorizzare riferimenti sani, perché siano di attrazione, di aggancio per le persone ai margini.

Attualmente all'interno del settore di riferimento dell'intervento di strada, il Progetto Itaca del Comune di Torino, si sta pensando a una riprogettazione che cominci ad estendere l'intervento in altri territori, a partire da una ricerca azione che permetta di conoscere e di mobilitare nuove risorse umane e associative positive.

Premessa

L'esperienza del lavoro di strada maturata negli anni dall'Associazione Arciragazzi di Palermo e dalla cooperativa I Sicaliani, ha visto il culmine nell'attività condotta dagli educatori di strada con il Ludobus, nel periodo giugno 1998 - luglio 1999.

Il Ludobus, che in realtà è un pulmino Ford Transit 9 posti, è stato colorato e attrezzato per fare attività di animazione per le strade e le piazze della città, coinvolgendo bambine, bambini, ragazze e ragazzi che si trovavano lì per caso.

Nel tempo, è stata valutata la possibilità di utilizzare il Ludobus non solo come strumento ludico di divertimento fine a se stesso, ma anche come mezzo scientifico che consentisse il monitoraggio di alcune caratteristiche adolescenziali attraverso due fattori fondamentali:

1. la presenza costante nel territorio individuato come target
2. la formazione degli operatori, al fine di raccogliere più materiale possibile senza trascurare l'aspetto ludico dell'aggregazione.

In particolare l'esperienza che verrà esposta in queste pagine si riferisce all'attività condotta dal Ludobus nell'ambito del progetto "Giovani a rete", presentato dall'Amministrazione comunale di Palermo al Ministero di grazia e giustizia, ai sensi della legge 216/91 art. 4 (finanziato con piano contributi del 1996). La gestione di questo progetto è stata affidata all'Associazione Arciragazzi di Palermo, tenutaria di un'esperienza pluriennale in uno dei quartieri target del progetto: Borgo Nuovo.

**Dove e perché
è nata l'esperienza**

Il progetto "Giovani a rete" è nato per la volontà dell'Amministrazione comunale di Palermo di contenere il disagio sociale e il rischio di devianza minorile riscontrati nei quartieri CEP - Cruillas, Uditore - Passo di Rigano e Borgo Nuovo.

Questi contesti sono stati individuati come target del progetto, non solo per la loro vicinanza in termini geografici, ma soprattutto per la presenza di caratteristiche comuni, quali: l'essere un quartiere periferico; l'aver pochi, o del tutto assenti, centri di aggregazione giovanile; l'essere a rischio di coinvolgimento in attività criminose i giovani del territorio.

Per contrastare il fenomeno della delinquenza minorile, il progetto è stato articolato su tre aree di intervento, includendo differenti modalità educative all'interno di ciascuna delle attività previste in ogni area, secondo il seguente piano di lavoro:

* Rosalia Di Mariano e Aurelia Lo Burgio.

1. Area Educativa, che comprende Il Piano locale della gioventù (assemblee, attività ludiche varie); Il Cerchio magico (gruppi di discussione, di incontro, di prevenzione); La voce della strada (attività in strada con il ludobus). Quest'area è finalizzata alla realizzazione di percorsi educativi, trasversali alle sfere psicologica, familiare e sociale della vita di un giovane, con l'obiettivo di dare voce alle esigenze, ai bisogni e ai disagi di cui è portatore;
2. Area Formazione Lavoro, che racchiude Arti e mestieri (inserimento ragazzi presso artigiani); Dal dire al fare (laboratori artigianali, sportello di orientamento scolastico-professionale). L'adolescente che si accosta al mondo del lavoro sente l'esigenza da una parte di sperimentarsi, dall'altra di acquisire la propria autonomia e la propria indipendenza economica dalla famiglia;
3. Area Tempo Libero, che prevede "A scuola di cabaret" (laboratori teatrali); "Non solo rap" (laboratori musicali). I ragazzi e le ragazze che vivono in questi quartieri spesso sottovalutano o sconoscono l'aspetto culturale della crescita individuale, che consente la libera espressione attraverso arti quali la musica o il teatro.

Le attività sono state rivolte a adolescenti e giovani di età compresa tra i 14 e i 21 anni, con la finalità di raggiungere i seguenti obiettivi:

- contribuire all'ottimizzazione delle risorse esistenti, orientandole a sostenere i progetti di sviluppo delle località;
- individuare una pianificazione locale globale delle iniziative rivolte alla popolazione giovanile;
- promuovere l'integrazione sociale e lavorativa di quelle fasce più problematiche e vulnerabili che costituiscono la marginalità;
- realizzare un'attività di monitoraggio sulla realtà adolescenziale di entrambi i quartieri.

Da questa vasta progettualità i risultati migliori sono stati ottenuti proprio dal lavoro degli educatori di strada che hanno costruito rapporti significativi con i giovani del territorio.

Come è nata l'esperienza

L'esperienza del Ludobus, come strumento di aggregazione e animazione, è stato da tempo sperimentato dall'Arciragazzi e dai Sicaliani anche in contesti molto diversi tra loro: dai quartieri degradati della città alle feste comunali di piccoli paesi che hanno commissionato l'animazione di strada ad animatori esperti quali i Sicaliani.

Il carattere innovativo di questa esperienza consiste nell'aver individuato nel Ludobus uno strumento scientifico, oltretutto ludico. Infatti, nell'ambito del progetto "Giovani a rete" il Ludobus aveva l'obiettivo principale di creare dei centri mobili di aggregazione giovanile dove era maggiormente necessario un intervento sociale di questo tipo. Per di più la multiprofessionalità dell'équipe

degli operatori, ha permesso di monitorare anche alcuni aspetti del disagio adolescenziale; tra gli operatori, infatti, c'erano anche una psicologa e due educatori, oltre agli animatori, figure importanti per l'aggregazione dei ragazzi e delle ragazze.

Come si è sviluppata

L'attività del Ludobus prevista nell'Area Educativa del progetto "Giovani a rete" è stata pensata per rispondere all'esigenza di dare voce ai ragazzi che hanno nella strada il loro punto di riferimento e di aggregazione.

Il progetto si è proposto di attivare un percorso educativo, dove i protagonisti del cambiamento siano i ragazzi stessi, fornendoci la possibilità di svolgere nel territorio un'azione educativa in modo informale, sperimentando nuove forme e metodologie di approccio al territorio. Tali metodologie sono state improntate sul linguaggio del gioco, ove l'attività ludica, in forme organizzate, è stata il mezzo migliore per far interagire i ragazzi, non solo con i coetanei e con il proprio territorio, ma anche con gli adulti, facilitando lo scambio intergenerazionale.

Quest'azione si colloca nell'ambito del progetto ai sensi della L. 216/91 art. 4 "Giovani a rete", dato in convenzione dal Comune di Palermo all'Associazione Arciragazzi per il periodo che va da giugno 1998 a luglio 1999. Tuttavia, dato il successo riscontrato a livello territoriale è stata proposta all'Amministrazione comunale di poter proseguire l'attività iniziata anche a titolo di volontariato.

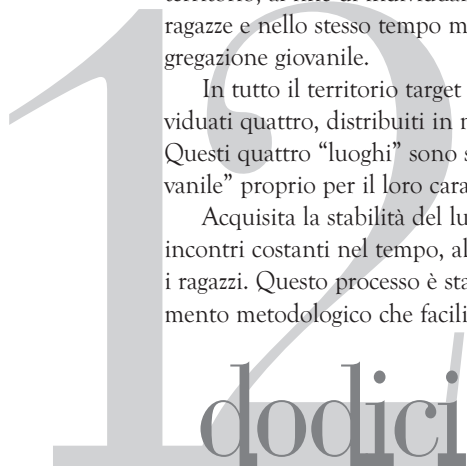
Cosa concretamente è stato fatto

Il Ludobus rappresenta per l'Arciragazzi e per i Sicaliani uno strumento metodologico che consente da una parte di realizzare attività ludiche per strada, ma permette anche di animare il territorio, coinvolgendo le varie risorse esistenti: dai bambini, ai ragazzi, alle famiglie, alle istituzioni.

Nell'ambito di questo progetto gli operatori del Ludobus hanno strutturato un piano d'azione che prevedeva una fase iniziale di analisi e mappatura del territorio, al fine di individuare i luoghi più frequentati dai ragazzi e dalle ragazze e nello stesso tempo meno ricchi di opportunità per l'incontro e l'aggregazione giovanile.

In tutto il territorio target del progetto "Giovani a rete" ne sono stati individuati quattro, distribuiti in modo da coprire quasi tutta l'area interessata. Questi quattro "luoghi" sono stati chiamati "Centri mobili di aggregazione giovanile" proprio per il loro carattere effimero.

Acquisita la stabilità del luogo fisico, è stato strutturato un programma di incontri costanti nel tempo, al fine di creare relazioni stabili e significative con i ragazzi. Questo processo è stato facilitato dall'utilizzo del gioco come strumento metodologico che facilita la creazione di relazioni interpersonali. Il pas-



saggio graduale dal gioco al monitoraggio di alcuni elementi dello sviluppo adolescenziale, è stato effettuato con la somministrazione di questionari via via più complessi che avevano la finalità non solo di ricavare informazioni sul mondo dei giovani che vivono in questi quartieri periferici, ma anche di dare loro la possibilità di partecipare attivamente alla scelta delle attività da realizzare durante gli incontri proponendo loro stessi delle azioni da sviluppare.

Da loro, infatti, è venuto il suggerimento di fare le interviste a tema, la caccia al tesoro, le parodie di pubblicità e programmi televisivi (v. “Colpo di fulmine”), i laboratori di candele colorate.

Negli ultimi incontri è stato somministrato in tutti i “centri” un questionario su alcuni aspetti dell’adolescenza, al fine di avere più informazioni possibili sulla popolazione giovanile di questi quartieri. Gli argomenti sondati erano relativi al lavoro, alla sessualità, alla droga, alla partecipazione sociale, alla musica, come elementi di conoscenza di alcuni aspetti dello sviluppo.

Obiettivi

Gli obiettivi principali del progetto sono stati:

- creare dei luoghi di aggregazione “sani” nei contesti territoriali in cui vivono i ragazzi destinatari del progetto,
- dare soggettività ai ragazzi valorizzando le loro potenzialità e stimolando la loro partecipazione nell’ideazione degli interventi da effettuare.

Gli obiettivi specifici raggiunti con l’azione del Ludobus sono stati:

- facilitare la socializzazione di giovani appartenenti allo stesso contesto socio-culturale;
- favorire la nascita di nuovi punti di aggregazione e socializzazione,
- valorizzare la libera espressione delle energie creative;
- monitorare la realtà giovanile nei quartieri target del progetto,
- mettere in relazione tra loro i gruppi di quartieri differenti;
- valorizzare il territorio inteso come risorsa;
- dare soggettività ai giovani dei quartieri interessati;
- incrementare l’ascolto attivo, dare voce ai giovani, accogliere i loro suggerimenti inerenti lo svolgersi dell’attività;
- costruire insieme un percorso educativo, tenendo presente l’etimologia del termine educare. Educare: dal lat. *educare*, intensivo di *educere* “trarre fuori, allevare”, comp. di *ex*- “fuori” e *ducere* “trarre”.

Gli obiettivi succitati sono stati raggiunti sia con un’adeguata strutturazione delle attività, che trova fondamento in una specifica metodologia (vd. oltre), che attraverso l’utilizzo di specifiche professionalità quali gli educatori di strada e gli animatori. È necessario a tal proposito ricordare l’importanza attribuita alla creazione di un percorso educativo attuato con i ragazzi, enfatizzando l’im-

portanza dell'attività di sostegno ai minori attuata attraverso l'utilizzo delle specifiche professionalità precedentemente citate. 217

Le figure professionali

Il ruolo dell'educatore

Il ruolo dell'educatore si è esplicitato sia come accompagnatore che attivatore di risorse e di opportunità legate ai bisogni-diritti del ragazzo, allo sviluppo della sua personalità.

“Un'attenta analisi del pensiero pedagogico individua infatti nell'educatore un Io ausiliario indispensabile proprio nei riguardi di situazioni difficili per un adolescente, nelle quali egli ha bisogno di una guida, di un sostegno stabile e continuativo, di un forte appoggio proprio di un'autorità che ridefinisca, nel vissuto, nel pensiero e nell'azione del ragazzo il rapporto stesso che questi ha, sia sul piano simbolico che reale, con le figure di autorità della sua esperienza, in primo luogo con quella dei suoi genitori e familiari in genere” (Occulto, 1995).

Conditio sine qua non per l'assolvimento del ruolo dell'educatore è stata l'ascolto attivo. Il substrato necessario per l'esplicitazione della funzione educativa è stato caratterizzato dalle seguenti condizioni:

- la vicinanza;
- la prossimità tra operatore e utente;
- la continuità del rapporto;
- l'asimmetria, cioè l'esistenza di un dislivello comunicativo che stimola, provoca o genera cambiamento nell'utente;
- l'intenzionalità comunicativa volta a promuovere il cambiamento.

Il ruolo dell'educatore si è esplicitato fondamentalmente attraverso una funzione base: l'ascolto, per facilitare l'accesso alla relazione, far emergere la domanda e il bisogno, per trasmettere informazioni.

Altra fondamentale funzione dell'educatore di strada ha riguardato la capacità di porsi come anello di congiunzione fra diverse generazioni, mondo adulto e mondo adolescenziale - giovanile, facilitandone lo scambio intergenerazionale.

Il ruolo dell'animatore

Per presentare i giochi in gruppo, ci sono un'infinità di modi e ognuno deve trovare il suo sperimentandoci sopra. Negli anni Ottanta, soprattutto su ispirazione della cultura anglosassone, anche in Italia si è diffuso l'interesse per un intervento di animazione più sensibile ai metodi e ai contenuti dell'educazione alla pace.

Per adulti, giovani e bambini il gioco deve essere il felice risultato del tentativo di congiungere evasione, sfogo e proposta educativa, esigenze espressive e intervento sulle dinamiche di gruppo. È necessario focalizzare l'attenzione sul



superamento prima di tutto da parte dell'animatore, della distinzione tra "serio" e "ludico", "impegno" e "gioco", che ancora condiziona pesantemente la nostra cultura a questo proposito (Loos, 1989).

Secondo Sigrid Loos, gli elementi importanti per una presentazione efficace dei giochi sono:

1. la sicurezza fisica e psicologica, verificando che non vi siano pericoli dove si gioca o che il gioco stesso non rappresenti un pericolo, nel tentativo di coinvolgere a tutti i costi anche chi non vuole giocare;
2. la voglia di giocare, che consente di coinvolgere facilmente gli altri attraverso la fantasia e l'arte del commediante;
3. l'invito alla partecipazione, rivolto sia a nuovi elementi del gruppo (senza tuttavia forzare nessuno) sia ai partecipanti che vogliono cambiare gioco o proporre altri;
4. l'attenzione sia come flessibilità nell'ascoltare le esigenze del gruppo, sia come capacità di concentrare il gruppo stesso su di sé;
5. la chiarezza e la dimostrazione nell'esposizione di un gioco, anche attraverso la collaborazione di un giocatore;
6. il repertorio di giochi adattabili alle diverse fasi dell'incontro, alternando giochi movimentati con giochi tranquilli.

La metodologia di intervento

La metodologia utilizzata ha trovato fondamento nei seguenti punti:

- Animazione, intesa come ricerca delle potenzialità presenti nel territorio e facilitazione della loro espressione;
- Partecipazione, le attività proposte hanno avuto sempre un margine di flessibilità per permettere ai destinatari di decidere in che direzione poteva andare l'intervento;
- Il taglio osservativo adottato è stato centrato sulla configurazione individuo/gruppo, sull'interazione;
- Studio del contesto effettuato attraverso: osservazione e questionari;
- Lo stile assunto è stato di tipo democratico - inclusivo. Le decisioni sono state prese utilizzando gli strumenti della democrazia, senza perdere di vista, però, la presenza e l'opinione delle minoranze. L'attività non è stata diretta mediante ordini e stimoli da parte di uno, ma da impulsi provenienti dagli stessi ragazzi. Nello specifico l'attività è stata guidata, nel corso del periodo iniziale, da uno stile di tipo consultivo coinvolgendo i ragazzi, con un relativo equilibrio tra azioni supportive, orientate al raggiungimento dei risultati, e partecipative, orientate alla cura delle relazioni; per giungere infine ad uno stile di partecipazione di tipo "cooperativo" (caratterizzato da comportamenti tesi soprattutto a stabilire forme di collaborazione per il conseguimento ottimale degli obiettivi di cui sopra).

I centri di aggregazione individuati

Per quel che riguarda l'individuazione di un centro di aggregazione presso l'Uditore, si desidera sottolineare che non è stato possibile svolgervi attività per la mancanza di presenze adolescenziali-giovanili probabilmente dettate dalla migrazione dei ragazzi nei quartieri limitrofi, difatti durante le attività svolte negli altri centri si è avuta anche la partecipazione di alcuni ragazzi di Uditore. Conseguentemente si è deciso di intervenire in maniera più pregnante anche con i ragazzi di Borgonuovo scegliendo uno dei centri di aggregazione presso la Villa Comunale di Passo di Rigano, tale scelta ha dato la possibilità di far partecipare, proprio per la vicinanza, anche i ragazzi di Borgonuovo.

Il centro di aggregazione di Via Perpignano è stato scelto perché, alla luce di informazioni raccolte e di osservazione si è giunti a conoscenza che i ragazzi della parte bassa di Passo di Rigano (limitrofa a Uditore) si spostano in via Perpignano.

219

I partecipanti

Il numero

Mediante l'attività Ludobus, nel corso di un anno, sono stati coinvolti, nei quattro centri di aggregazione suindicati, ben 1183 soggetti, fra adolescenti, bambini e adulti.

Va comunque sottolineato, che l'importante risultato raggiunto non è dato esclusivamente dal numero di ragazzi coinvolti, bensì dalla qualità dell'intervento, ovvero dai rapporti di fiducia che gli educatori hanno instaurato con i ragazzi, diventando importante punto di riferimento per gli stessi.

Il grado di partecipazione/soddisfazione

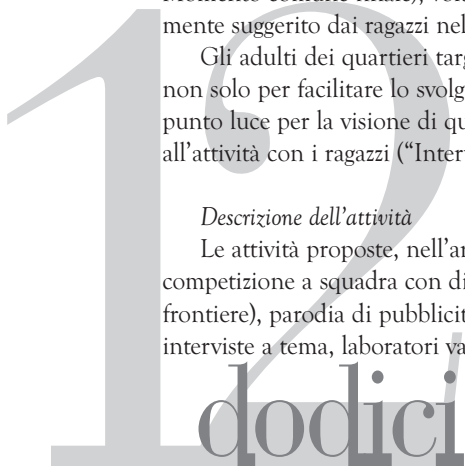
Il grado di partecipazione/soddisfazione dei partecipanti alle attività si può definire buono.

La risposta dei ragazzi coinvolti nelle attività è stata sin dall'inizio molto positiva e soprattutto propositiva, caratterizzata da interesse e partecipazione per quanto proposto, soprattutto nel corso delle fasi che hanno caratterizzato l'ultimo quadrimestre dell'attività (Fase II: Attività Centrale e Fase III: Momento comune finale), volte ad attuare prevalentemente quanto precedentemente suggerito dai ragazzi nel corso della somministrazione del questionario.

Gli adulti dei quartieri target si sono sempre mostrati molto disponibili, non solo per facilitare lo svolgersi delle attività (caccia al tesoro, offerta del punto luce per la visione di quanto filmato), ma partecipando attivamente all'attività con i ragazzi ("Interviste a tema").

Descrizione dell'attività

Le attività proposte, nell'arco di un anno, sono state le seguenti: giochi di competizione a squadra con diverse prove di abilità (caccia al tesoro, west senza frontiere), parodia di pubblicità e di programmi televisivi, ludoteca, *video-box*, interviste a tema, laboratori vari, mostre e feste di piazze.



Parallelamente allo svolgersi delle varie attività si è provveduto alla somministrazione di un questionario, volto a raccogliere i suggerimenti dei ragazzi inerenti l'attività da svolgere successivamente e a monitorare sia le loro modalità di gestione del tempo libero, che gli interessi e i desideri degli stessi.

Successivamente allo svolgersi delle "Interviste a tema", si è provveduto a stilare un nuovo questionario volto ad indagare su alcuni aspetti del mondo giovanile. La scelta delle tematiche da indagare è stata dettata dalla conoscenza degli argomenti che maggiormente hanno interessato (nel corso dell'attività "Interviste a tema") il mondo adolescenziale e giovanile, dei quartieri target.

Com'è stata svolta la verifica dei risultati e del processo

La verifica rappresenta un momento importante per la valutazione del percorso *in itinere*. Essa rientra fra gli elementi della metodologia che l'Arciragazzi mette in atto al fine di garantire la qualità degli interventi sul territorio.

Pertanto anche la verifica del Ludobus è stato un momento fondamentale per lo sviluppo del progetto stesso. Gli operatori puntualmente alla fine di ogni incontro si riunivano per discutere dell'andamento delle attività proposte durante l'incontro, di dinamiche particolari verificatesi in un dato contesto, per valutare le presenze di ragazzi e ragazze partecipanti alle attività, per analizzare i questionari somministrati.

La valutazione complessiva dell'attività veniva registrata su apposite schede prestampate in modo da non disperdere il materiale, utile, poi alla stesura della relazione finale.

Le schede prestampate sono state predisposte dal gruppo di coordinamento tecnico del progetto generale "Giovani a rete" costituito da una psicologa, un educatore e un animatore, al fine di fornire agli operatori di tutte le attività modalità comuni di raccolta del materiale.

Oltre ai momenti di verifica tra gli operatori stessi del Ludobus, nella programmazione delle attività previste dal progetto sono stati inseriti degli incontri di verifica generale in cui tutte le attività erano prese in esame dagli operatori e valutate in funzione del raggiungimento degli obiettivi prefissati.

La verifica periodica consente di modificare il percorso laddove vengono a mancare i presupposti che hanno fatto intraprendere una determinata azione, per evitare di ritrovarsi alla fine del progetto senza aver raggiunto gli obiettivi. È necessario, quindi, mantenere una flessibilità nella realizzazione di interventi di carattere sociale, poiché la risposta che si può ottenere è sempre variabile e condizionata da fattori contestuali contingenti non sempre controllabili a priori.

Quali i risultati raggiunti con i minori e con il territorio

Il risultato più importante di tutto il progetto è rappresentato sicuramente dalla costruzione di relazioni positive che gli educatori di strada hanno instaurato con i ragazzi e le ragazze dei vari quartieri in cui sono stati. Essi per mesi hanno rappresentato un punto di riferimento stabile nel territorio, in quel territorio che per anni non ha saputo offrire opportunità di crescita e di scambio culturale, incentivando anzi il coinvolgimento in circuiti malavitosi.

Anche il territorio ha risposto positivamente a questo tipo di intervento, lasciandosi coinvolgere nei momenti ludici e mostrando la disponibilità a collaborare per la riuscita dell'attività stessa.

In particolare si fa qui riferimento ai commercianti delle strade e piazze dei quartieri identificati, i quali oltre ad essere disponibili al momento dell'attività, lo erano anche nelle fasi precedenti assumendosi il ruolo di "informatore di strada", con il compito di divulgare le informazioni relative alle attività del progetto attraverso l'affissione delle locandine nelle vetrine dei propri negozi.

Dalla voce dei ragazzi

Sono state raccolte le testimonianze di alcuni ragazzi e ragazze nel corso delle varie attività e vengono di seguito riportate per dare anche qui voce alle loro opinioni:

"Dovrebbero essere di più le attività di questo genere"

"È stato bello partecipare, di solito ci annoiamo"

"Venite ogni giorno?"

"Grazie per avermi ascoltato"

"Dialogare è importante, è fondamentale, grazie"

"Con voi mi sono sentito fra amici"

"Grazie delle informazioni"

"Ciò che fate è utile, i ragazzi ne hanno bisogno!"

"Complimenti, ciò che fate è importante"

"Mi sono divertito moltissimo"

"È bello pensare che qualcuno sia interessato a noi giovani"

Nel corso di un'ultima attività: "Non tornate più? non è giusto che finite proprio ora, quando si è stabilito un certo rapporto!", "Venite di nuovo?", "Non vi vediamo più?"

Quali aspetti di monitoraggio emergono dalla valutazione

Per raggiungere uno degli obiettivi del progetto "Giovani a rete" (relativo al monitoraggio della realtà adolescenziale) l'attività del Ludobus ha svolto sostanzialmente due indagini: una iniziale "Interviste a tema", per valutare i loro interessi, i loro desideri e per sentire i loro suggerimenti su attività da realizzare insieme. Da quest'analisi emerge fondamentalmente che un ragazzo su quattro non riesce ad esprimere un desiderio, dato non indifferente in territori dove i ragazzi non vengono ascoltati, né tantomeno interpellati sui loro desideri. Gli



altri dati si conformano a elementi tipici adolescenziali quali il trascorrere il tempo libero con gli amici e praticare attività sportive come interessi principali.

La seconda indagine "Il Ludobus si informa", invece, aveva come obiettivo quello di analizzare più variabili della realtà adolescenziale, e nello specifico: la scuola, il lavoro, la sessualità, la droga, la partecipazione attiva e democratica, la musica.

Dei ragazzi intervistati, il 56,5% frequenta la scuola, il 43,5% non la frequenta. Tra gli intervistati il 69,6% non lavora, ma la maggioranza si distribuisce su tre variabili: "Faccio concorsi", "Lo cerco personalmente presso altri" e "Vado via dalla Sicilia".

Rispetto alla sessualità, la maggior parte vive quest'aspetto dello sviluppo come "rapporto sentimentale completo" e "piacere fisico di coppia", partendo da una base sufficiente di informazioni provenienti da amici o scoperte da soli.

Inoltre oltre l'80% del campione intervistato conosce la differenza tra vari tipi di droga, compresi i diversi effetti.

Rispetto alla partecipazione la stessa percentuale di ragazzi intervistati intende: "promuovere iniziative nel proprio quartiere" e "prendere decisioni insieme ad altri", generalmente con gli amici, o con i genitori. Un dato significativo che si è evidenziato è il seguente: mai i figli da soli prendono decisioni su cose che li riguardano. Il genere di musica preferito è commerciale, seguito dal rock, scegliendo il cantante o il gruppo prevalentemente per la musica e poi per i testi.

La conclusione di queste indagini ci porta a riflettere su quanto la realtà dei giovani che vivono in questi quartieri definiti a "rischio", sia deprivata della possibilità di un confronto paritario col mondo degli adulti, a vantaggio di intense relazioni con il gruppo di pari.

Quale formazione è stata necessaria per gli operatori

L'équipe degli operatori è formata da una dottoressa in psicologia con il ruolo di coordinare l'aspetto tecnico-scientifico delle attività, da due educatori e due animatori Arciragazzi, formati secondo la metodologia che prevede l'animazione e la partecipazione come strumenti per entrare in relazione con i bambini e con i ragazzi. Inoltre durante la formazione sono state date delle nozioni di sviluppo evolutivo, e dei suggerimenti tecnici per garantire la qualità dell'intervento, come ad esempio la programmazione giornaliera preliminare all'intervento, le verifiche e la documentazione del materiale prodotto durante gli incontri.

Quali problemi e difficoltà sono stati incontrati e come sono stati superati

Il percorso seguito ha portato ad alcune riflessioni:

1. il tempo di realizzazione dell'intervento, previsto in 12 mesi, è stato esiguo se si pensa al tempo necessario per la costruzione di rapporti di fiducia, di partecipazione con i ragazzi, che siano da substrato per la realizzazione di percorsi educativi. Pertanto è stato richiesto all'amministrazione di poter dare seguito all'intervento;
2. dopo aver attivato questi percorsi, ci si è posti il problema di quale continuità viene assicurata al progetto per non far sì che l'attività svolta sia stata solo una parentesi in una realtà che ci ha inviato importanti segnali;
3. infine, l'esperienza degli educatori di strada ha permesso di valutare le differenti modalità di interazione che bisogna adottare con i ragazzi dai 14 ai 17 anni e con quelli dai 18 ai 21. Pertanto gli interventi vanno strutturati tenendo ben presenti le caratteristiche evolutive delle due fasce d'età.

Quali fattori di successo e di qualità è possibile desumere dall'esperienza

Sicuramente un fattore di successo è l'impatto territoriale, favorito da rapporti più immediati e di carattere informale. Questo consente di avvicinarsi molto alla realtà giovanile così complessa e ricca di contenuti. Anche l'idea di strutturare delle ricerche sul campo che utilizzano il metodo dell'animazione rende senza dubbio più scorrevole l'approccio con l'adolescente, che in questo contesto riesce più facilmente ad abbassare le difese, aprendosi ad un rapporto di fiducia con gli operatori.

L'idea, quindi, di promuovere delle attività itineranti consente di abbattere i costi che una struttura fisica comporta, coinvolgere un numero certamente più vasto di quello dei centri di aggregazione giovanile, di raccogliere informazioni sulla realtà adolescenziale che possono essere verificate direttamente sul campo. Inoltre la presenza nel territorio di uno strumento ludico come un pulmino colorato, che a Palermo si chiama Carlo (quello di Arciragazzi) o Kalibuss (quello dei Siciliani), rende il contesto più allegro e probabilmente più a dimensione di ragazzi, anche se la dimensione del gioco rende la vita migliore anche agli adulti.



Circolo I Caruggi: un'associazione di strada nel cuore di Genova*

I caruggi di Genova

Il centro storico di Genova è il più grande d'Europa e si caratterizza per la fitta rete di vicoli (caruggi) che si sviluppa intorno al porto antico.

Dai primi anni novanta il territorio è soggetto a massiccia immigrazione da una parte e a ristrutturazione e speculazione dall'altra, creando una traumatica contrapposizione tra zone di forte degrado urbano e sociale e altre ristrutturate, turistiche e culturali.

Un lungo serpente di strade, illuminato e popolato dalla continua serie di negozi, costituisce il percorso per lo shopping. Intorno si sviluppano e si incrociano centinaia di stretti passaggi e lo scenario cambia completamente: angoli bui, sporcizia, topi, case fatiscenti si alternano con scorci suggestivi tra il chiaro-scuro dell'ardesia, delle pietre e dei marmi; gli odori e i suoni si succedono, si mischiano, si dividono.

Nei caruggi si intravedono solo fessure sul cielo e ogni vicolo ha i suoi bivi, i suoi incroci, da cui si possono scegliere diverse direzioni; ognuna porta ad altri incroci, ad altre occasioni, ad altri ricatti o...ad altre vie di fuga.

Spaccio, prostituzione, criminalità organizzata, microcriminalità e speculazione immobiliare sono realtà diffuse ed evidenti in tutto il territorio che è per altro estremamente militarizzato. Non esistono aree verdi e impianti sportivi.

I fondi adoperati per l'intervento sociale in centro storico in questi ultimi anni sono stati dispersi in piccole e grandi iniziative sterili perché avulse dal territorio.

Le realtà effettivamente radicate e riconosciute dalla popolazione sono oggi costrette a pochissime risorse o a dover rinunciare alla propria identità a causa di una volontà politica che privilegia il mercato piuttosto che rispondere ai bisogni espressi e favorire la partecipazione sociale.

Tra la popolazione si avverte un importante clima di disagio crescente che nasconde il forte senso di appartenenza, la solidarietà, le potenzialità presenti e il filo invisibile che sembra congiungere a chi, nei secoli precedenti, ha abitato queste stesse case.

Il tessuto sociale è estremamente variegato nelle razze, nelle professioni, nel livello economico e negli stili di vita: alla più alta concentrazione di analfabetismo e dispersione scolastica corrisponde il più alto numero di laureati presenti in città.

La dialettica della convivenza si sviluppa nel quotidiano, attraverso ragnatele di relazioni tra soggetti differenti che fondono regole, valori, linguaggi e culture.

* Marco Barnieri.

I bambini crescono insieme ai loro coetanei di diverse nazionalità: la multi-eticità è realtà quotidiana. I gruppi costituiti dai più giovani sono estremamente variopinti: italiani, europei, africani, sudamericani, asiatici si uniscono in gruppi; anche il gergo naturalmente si caratterizza per essere un misto di parole calabresi, siciliane, genovesi, arabe, spagnole, cinesi, slave.

I punti di incontro, perlopiù visibili, sono nelle piazzette, nei bar, nelle scalette, nei crocicchi e radunano il numero di persone più alto alla sera, con il finire degli orari di scuola o di lavoro.

L'uso di droghe leggere e di alcolici è diffuso a partire dai 15-17 anni, mentre quello delle pastiglie è frequente, specialmente tra i più grandi.

Il numero dei ragazzi con procedimenti penali a carico è il più alto di Genova.

Dopo le medie la scelta della scuola privilegia il tipo professionale e il lavoro, quasi sempre nero, è quello in attività collegate all'edilizia.

Il percorso scolastico secondario non sempre è portato a termine.

Moltissimi ragazzi stranieri e parecchi italiani, non dispongono di assistenza medica preventiva e vivono nell'ignoranza sanitaria più profonda e con poche norme igieniche.

La nascita dell'esperienza è essenzialmente motivata dall'espressione di volontà di una parte di giovani appartenenti alla comunità di trovare soluzioni e alternative al disagio vissuto.

Uno striscione

Il primo di dicembre 1988 comparve nella gradinata nord dello stadio di Genova uno striscione con la scritta "I CARUGGI".

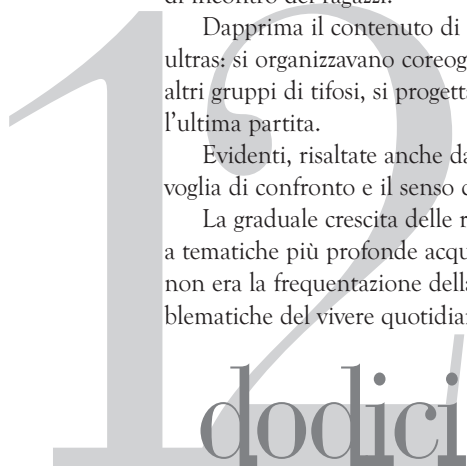
Successivamente contraddistinse il luogo dove i ragazzi del centro storico si radunavano in occasione delle partite del Genoa. L'aggregazione contava più di un centinaio di ragazzi e ragazze di età variabile tra i 15 e i 24 anni e suscitò tali entusiasmi che si avvertì ben presto l'esigenza di riunioni settimanali.

Oggi come ieri le assemblee sono svolte nei posti più svariati: case, bar, trattorie, locali di parrocchie e di associazioni o per strada, nei luoghi naturali di incontro dei ragazzi.

Dapprima il contenuto di questi incontri verteva su tematiche puramente ultras: si organizzavano coreografie e trasferte, si discuteva del rapporto con gli altri gruppi di tifosi, si progettavano magliette, sciarpe e adesivi, si parlava dell'ultima partita.

Evidenti, risaltate anche dalla massiccia affluenza alle riunioni, erano la voglia di confronto e il senso di appartenenza al gruppo e al territorio.

La graduale crescita delle relazioni e del dialogo determinò l'avvicinamento a tematiche più profonde acquistando la coscienza che la vera discriminante non era la frequentazione della gradinata bensì l'ambiente, le relazioni, le problematiche del vivere quotidiano, il futuro.



Iniziò così a farsi strada l'idea di creare una presenza attiva nel territorio i cui obiettivi consistessero nella ricerca e creazione di alternative al disagio e alla noia.

L'intenzione era incoraggiata dalla conoscenza e il profondo radicamento, dovuti al fatto di essere tutti nati o cresciuti nei caruggi.

La prima iniziativa fu produrre una *fanzine* che venne scritta e distribuita allo stadio e in quartiere e dove risaltavano la volontà di essere protagonisti nel proprio quotidiano e il forte senso di appartenenza al gruppo e al territorio.

Il gruppo reggeva economicamente le proprie attività sull'auto-tassazione dei partecipanti (ad ogni riunione era decisa la quota singola - £. 2.500/5.000 in base alle spese preventivate per quella settimana) o con il ricavato delle sottoscrizioni raccolte in quartiere e allo stadio in cambio di adesivi o magliette.

Le riunioni si mantenevano costanti, come la voglia di partecipare, e si avvertì l'esigenza di un luogo che fosse sede del gruppo ma anche spazio a disposizione dei giovani del quartiere, dove si potessero svolgere attività di vario tipo e in funzione dei diversi interessi.

Si chiesero i locali al Comune dopo la raccolta di 4.000 firme in una settimana, ottenute interamente nei caruggi della città antica.

Per chiedere i locali alla Pubblica amministrazione era necessario essere costituiti in associazione e questo avrebbe voluto dire definire chiari obiettivi, fornirsi di regole scritte, l'assunzione di nuove responsabilità e la modifica di alcuni comportamenti.

Il Circolo I Caruggi

Tra grandi e piccole contraddizioni, timori, ingenuità e entusiasmi, si adottò un primo statuto e nacque l'Associazione Circolo I Caruggi.

I primi rapporti con le istituzioni, tesi a conoscere e a farsi conoscere, furono traumatici a causa del tipo di volontà politica incontrata e delle prassi burocratiche.

All'interno del gruppo le contraddizioni erano forti e, mentre alcuni scoprivano nuove capacità e impegni, altri mal digerivano questo nuovo modo di essere preferendo il disimpegno pur rimanendo comunque solidali con l'iniziativa.

Nel frattempo la gente del quartiere cominciava a vedere con simpatia questa nuova iniziativa sentendola propria grazie al lavoro di promozione e di informazione diffuso, metodico e capillare degli aderenti, nonché della preesistente e reciproca conoscenza; negozianti e abitanti, in numero crescente, contribuivano allo sviluppo delle attività attraverso periodiche sottoscrizioni.

Furono scelti i minori come target privilegiato dall'intervento, quelli che tutti i giorni erano in strada. Si iniziò con la costituzione di una squadra di calcio, assemblata dagli stessi ragazzi di un gruppo che si ritrovava quotidianamente nella zona Maddalena; le solite sottoscrizioni ci permisero di acquistare le divise, le borse e i palloni e di iscriverci ad un torneo.

Il giorno dell'acquisto di borse e divise i ragazzini (12-14 anni) fecero il giro del quartiere mostrando a chi aveva contribuito il materiale; nei giorni seguenti alcuni negozianti avviarono una nuova sottoscrizione a nostro favore.

La semplicità con cui si ricerca la solidarietà tra la popolazione, la costante presenza e la visibilità furono carte determinanti nel nostro operato.

La riuscita sensibilizzazione delle personalità più rappresentative dei gruppi di adulti e di adolescenti spianava il terreno all'intervento, consentendoci la crescita e l'approfondimento delle relazioni nella comunità.

L'inizio del lavoro nel territorio, con i gruppi e i singoli, determinò maggiori sforzi organizzativi e quindi l'abbandono di un certo spontaneismo: si trattava di acquisire competenze fino allora impensabili, che ci rendessero capaci di rispondere ai casi specifici del disagio di gruppo e individuale.

Valutate le nostre caratteristiche e quelle del territorio, si individuò nel lavoro di strada la tecnica maggiormente congeniale e necessaria (ma anche la più naturale) al raggiungimento delle finalità dell'intervento.

Si sviluppò un progetto e lo si denominò "Mercurio" perché è il dio dei crocchi, dei monelli, dell'eloquenza, della comunicazione e messaggero degli dei.

La presenza in strada divenne allora un momento di impegno e responsabilità, sempre libero ma consapevolmente anche tecnico, non più soltanto spontaneo ma legato al raggiungimento di obiettivi.

Il lavoro di strada è nato come un *rap*, tra i caruggi, espressione diretta della volontà, dei bisogni e della creatività di una parte di giovani della circoscrizione e immediatamente sostenuto da una parte degli adulti.

Un cammino inverso da altre esperienze: la committenza è la stessa utenza, il motivo è il quotidiano vissuto.

Serviva a questo punto attrezzarci di organizzazione, di nuove capacità, di acquisizione di saperi e di nuovo confronto circa motivazioni e obiettivi.

La capillarità con cui si interveniva nel territorio rese possibile l'individuazione di persone sensibili e solidali al progetto e dotate di presenza carismatica nella comunità (*opinion leaders*, educatori grezzi).

Queste persone si sono rivelate a tutt'oggi determinanti nella diffusione di informazioni e in operazioni di coinvolgimento del tessuto sociale.

Parallelamente si favorirono le connessioni tra i gruppi culturali, etnici e generazionali presenti nella prospettiva del rafforzamento del senso di comunità e di coinvolgimento futuro.

Le attività aumentarono progressivamente in base alle esigenze, alle proposte, ai mezzi economici (questi ultimi naturalmente costituivano la parte triste della faccenda). Attività sportive, feste, gite, campeggi e nel 1994 si inaugurò la sezione musicale registrando il primo audiovisivo con l'impegno di una ventina di adolescenti e la collaborazione dei negozi del quartiere.

I numeri, la progettualità e il lavoro svolto ci consentirono, nel 1995, di usufruire dei primi contributi da parte del Comune di Genova.

Negli anni successivi abbiamo potuto avvalerci dello stesso finanziamento (contributi retroattivi ottenuti dagli avanzi di bilancio) e per due anni consecutivi (1996 e 1997) dei fondi per la famigerata legge n. 216/91, finanziamento non rinnovato per il 1998 per un cavillo burocratico.

Nel 1998 siamo stati finanziati per la legge regionale n. 21/88 per i progetti sperimentali per il "Progetto Icaro", un osservatorio sui minori immigrati nel centro storico di Genova, insieme all'Auxilium (Caritas) e l'Associazione il Cesto.

Nel frattempo si è cercato di consolidare la rete informale creata dall'intervento e di partecipare a quella formale insieme ad istituzioni e enti del privato sociale agenti nel territorio. In particolare si è collaborato con il Distretto minori, con l'Ufficio stranieri, con i Servizi sociali per minori del Ministero di grazia e giustizia.

L'Associazione, che è stata costituita da ragazzi italiani, si è adeguata in questi undici anni in tempo reale alle mutazioni avvenute nel tessuto sociale del territorio e rappresenta una ricca esperienza di multiethnicità.

Oggi svolgiamo attività che interessano circa 500 ragazze e ragazzi (50% stranieri di 14 nazionalità diverse) per un'età che varia dagli 8 ai 22 anni, anche se limitare ai numeri un percorso di lavoro di strada è estremamente riduttivo (se il lavoro di strada conta come utenti le persone con cui si è avviato il rapporto allora potremmo indicare il numero dei minori e degli adulti interessati dal progetto in diverse migliaia).

L'identità politica dell'associazione si è espressa attraverso azioni rivendicative nei confronti delle autorità nei casi in cui venivano ignorati dei bisogni o calpestati dei diritti.

Il lavoro di strada non può essere estraneo ai conflitti sociali, tanto più se viene svolto da abitanti nel territorio.

A sette anni di distanza ancora attendiamo (causa lavori e burocrazia) l'assegnazione definitiva dei locali per il centro sociale polivalente (*pow wow*) e la sede è sempre domiciliata e attiva presso abitazione privata.

La fase rappresentata da questi anni di intervento è paragonabile alla crescita di un seme piantato nella terra: abbiamo lasciato che si schiudesse e sviluppasse forti radici. Più le radici saranno sviluppate e salde e maggiormente forte sarà l'albero che crescerà; ma i tempi, per l'appunto, sono quelli di un albero: lenti ma inesorabili.

La continuità che c'è stata dipende dalle forti motivazioni esistenti e dalla concezione del tempo.

Particolare rilevante è la continuità di presenza degli operatori e dei volontari fondatori dell'iniziativa.

In questi anni il Circolo i Caruggi è diventato un saldo riferimento riconosciuto dai ragazzi e dagli adulti della comunità, suscitando profondo senso di appartenenza ed ereditarietà di azioni e contenuti tra una leva e l'altra.

Gli importanti cambiamenti delle strategie dell'Assessorato al sociale in antitesi con la teoria e la pratica dell'andare incontro, il brusco taglio ai contributi e il nostro rifiuto agli insistenti "inviti" a consorziarci presso grandi cooperative per preservare l'identità, hanno portato ad una seria riflessione, tuttora in atto, sul tipo di futuro dell'Associazione e circa il rapporto con le istituzioni.

Le attività

Tutte le attività sono nate e si sono sviluppate in seno ai gruppi coinvolti nel progetto e modellate secondo la valutazione della domanda e la capacità di offerta.

Il fatto che delle attività manchino e che siano avvertite come un bisogno assegna a queste il valore di obiettivo. In misura quantitativa le attività sono direttamente proporzionali al grado di partecipazione raggiunto, in misura qualitativa a quello della coscienza.

La creatività, l'espressività, la partecipazione aumentano man mano che aumenta il riconoscimento, la fiducia e la chiara identità dell'associazione: questo favorisce la possibilità di cercare e creare momenti di espressione di protagonismo attivo sempre più consapevoli.

Le iniziative sono quindi sempre più orientate al favoreggiamento e alla costruzione di una sempre più allargata partecipazione cosciente e responsabile, convinti che educazione altro non sia che favorire i propri e gli altrui percorsi di emancipazione personale e collettiva.

Si è rivelata importante l'opera di traduzione e di trasmissione al territorio dei contenuti della formazione e delle informazioni in possesso degli operatori.

Le uscite in strada sono state giornaliere, in diverse ore della giornata allo scopo di raggiungere i differenti tipi di pubblico; ma anche il semplice recarsi a fare la spesa è stato finalizzato all'intervento: la consapevolezza dell'essere parte attiva della comunità, delle ragioni e degli obiettivi, hanno caratterizzato la vita di ogni militante del Circolo i Caruggi.

Particolare attenzione è stata rivolta alla sensibilizzazione del pubblico adulto, all'individuazione di *opinion leaders* e nella costruzione di una rete grezza determinante ai fini dei percorsi dell'intervento.

Con procedere metodico e capillare sono state raggiunte migliaia di persone che hanno rappresentato la risorsa determinante per la possibilità di sviluppo del progetto.

Con altrettanta metodicità ha funzionato il lavoro con gli adolescenti nei luoghi spontanei di aggregazione, individuando insieme agli stessi alternative per il tempo libero o soluzioni a casi di disagio di singoli o di gruppi.

Particolare attenzione è stata rivolta al favorire la costituzione di nuovi gruppi multirazziali.

È stato attivato il settore sportivo (calcio e pallavolo le attività più richieste) su proposte espresse dagli stessi gruppi di pari, che conta negli anni centinaia

di adesioni. Nel 1997 si è svolta la prima edizione della Coppacaruggi, una manifestazione di calcetto a quattro rivolta alla fascia di età dagli 8 ai 16 anni residente in centro storico.

Obiettivo è, attraverso il gioco (gratuito), favorire gli incontri e le conoscenze tra i diversi gruppi di bambini e adolescenti presenti nel territorio favorendo lo sviluppo del senso di appartenenza e di coscienza di comunità.

La manifestazione è giunta alla sua quarta edizione con grande incremento delle adesioni: i ragazzi iscritti o coinvolti nell'organizzazione sono circa 200.

Si sono avviati e consolidati i rapporti con le famiglie e le altre agenzie educative relativamente a casi di gruppo o singoli.

Sono stati diversi i tipi di sostegno forniti: legale, scolastico, culturale, sanitario e nei casi di pene detentive.

Le animazioni create e le feste in quartiere hanno sempre compreso il coinvolgimento attivo della popolazione e in particolare dei ragazzi, dettaglio a cui è sempre stata data fondamentale importanza ai fini di generare il senso di partecipazione attiva.

Radiocaruggi è espressione usata nel territorio per indicare le informazioni diramate grazie ai naturali percorsi e incontri tra le persone e così è stato denominato anche il foglio di strada dell'associazione, che nelle sue saltuarie apparizioni cerca di diramare informazioni e fornire lo spazio di espressione al pubblico di strada e a sostenere i diritti e una diversa concezione dell'infanzia e dell'adolescenza.

Con la disponibilità di maggiori risorse finanziarie si sono potute avviare diverse attività del tempo libero. I soggiorni estivi in particolare hanno assunto un ruolo importantissimo nello sviluppo del progetto e delle relazioni, fornendo la possibilità agli stessi ragazzi di essere determinanti nell'organizzazione e nella determinazione delle regole.

La verifica

La verifica tiene conto di efficacia, efficienza, qualità e quantità e azione costante che si divide in tre grandi direttrici in prospettiva degli obiettivi strategici, tattici e delle azioni quotidiane.

Essa è svolta in momenti diversi: nelle riunioni di équipe (presenti, periodicamente, consulenti esterni in veste di supervisori), nell'assemblea dei soci, nei momenti di verifica partecipata con la popolazione e con i servizi pubblici e privati in caso di progetti condivisi.

Si cerca di connettere questi diversi momenti nella prospettiva della costituzione dell'assemblea di comunità.

L'Associazione ha agito nella prospettiva dell'organizzazione di comunità e nel proprio percorso ha superato diverse importanti difficoltà raggiungendo obiettivi fondamentali per il proseguo dell'intervento, quali:

- profondo radicamento tra la popolazione e quindi conoscenza del territorio, delle sue culture, dei linguaggi, delle storie di vita e dei comportamenti dei diversi gruppi;
- conoscenza dei bisogni, problematiche e risorse proprie della comunità tramite il lavoro di ricerca partecipata e cioè in collaborazione con gli stessi abitanti;
- significativi cambiamenti di tipo culturale presso gruppi di adolescenti o di adulti;
- connessione e coinvolgimento di risorse umane appartenenti alla comunità;
- creazione e facilitazione di percorsi formativi tesi allo sviluppo delle potenzialità e delle competenze e all'inserimento nelle attività associative;
- fondazione e favoreggiamento di aggregazioni tra pari, etnie, gruppi generazionali facilitando gli sviluppi delle relazioni e il superamento di processi di stigmatizzazione ai fini dell'espressione protagonista, creativa, sociale e del senso di appartenenza solidale e comunitario;
- creazione e facilitazione di legami socio - affettivi;
- costituire un saldo punto di riferimento per i minori, e per le loro famiglie, abitanti il territorio;
- avere fornito le occasioni di pratica sportiva a centinaia di ragazzi;
- la costituzione di collaborazioni "forti" con le altre risorse di rete;
- continuità, ereditarietà e sviluppo delle azioni intraprese.

La formazione

Il patrimonio formativo alla nascita dell'esperienza consisteva nella profonda conoscenza del territorio, dei suoi linguaggi e delle storie di vita.

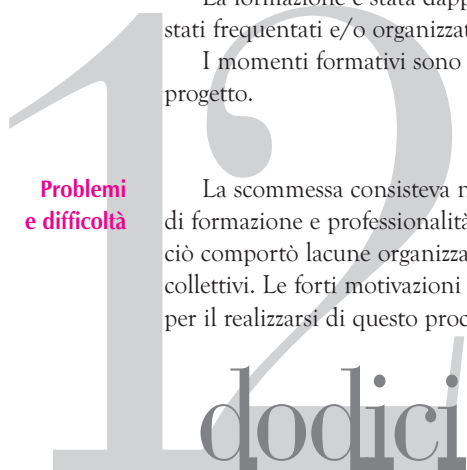
Contemporaneamente al procedere del percorso si rese necessario acquisire saperi e modalità professionali intendendo la professionalità non come *status* ma come strumento necessario al progetto.

La formazione è stata dapprima individuale presso varie agenzie e sono stati frequentati e/o organizzati specifici corsi e seminari.

I momenti formativi sono continui e strettamente legati alle diverse fasi del progetto.

Problemi e difficoltà

La scommessa consisteva nello sviluppo di competenze e nell'acquisizione di formazione e professionalità da parte dei soggetti coinvolti nell'iniziativa e ciò comportò lacune organizzative e attesa dei tempi di maturazione singoli e collettivi. Le forti motivazioni presenti, la loro condivisione, furono lo stimolo per il realizzarsi di questo processo.



Enormi sforzi sono stati compiuti ai fini dell'acquisizione di una identità culturale e politica propria dell'associazione, dibattuta, definita e riconosciuta presso il tessuto sociale del territorio.

La ricerca di un'identità partecipata ha creato non pochi momenti di disorientamento e provocato l'esplosione di forti contraddizioni culturali e etiche.

I problemi più grossi stanno nel rapporto con le istituzioni e la burocrazia: nella poca sensibilità incontrata, nell'ottusità e nell'opportunismo politico, nelle angoscianti prassi burocratiche, nella pochezza di finanziamenti.

I ritardi nelle erogazioni di ciò che è finanziato costringono all'indebitamento e alla conseguente perdita di risorse finanziarie a scapito dell'intervento sociale.

Successo e qualità

- conoscenza e riconoscenza reciproca con il territorio;
- forte radicamento e costante presenza sul territorio;
- appartenere alla comunità;
- suscitare senso di appartenenza;
- ereditarietà delle azioni e dei contenuti;
- possibilità di intervento, verifica e informazione in tempo reale;
- disponibilità di percorsi facilitati;
- usare un linguaggio comprensibile;
- capacità di adeguamento delle attività e degli obiettivi ai bisogni riscontrati;
- discrezione e prudenza;
- continuità delle azioni intraprese;
- flessibilità, duttilità, adattabilità e creatività di metodo;
- costante monitoraggio di verifica della qualità;
- capacità di coinvolgimento;
- capacità di valorizzare le risorse proprie del territorio.

Conoscere
gli adolescenti
e dare loro voce

Nella primavera scorsa mi è capitato di incontrare alcuni giovani (ora ventottenni) conosciuti più di dieci anni fa all'interno di un progetto che allora, nella nostra realtà, non era codificato come "lavoro di strada" ma che, in concreto, consisteva, entro un progetto di animazione estiva del territorio, nell'approccio di alcuni gruppi informali di adolescenti frequentanti abitualmente le vie, le piazze, i giardini pubblici di Seriate (cittadina di circa 20.000 abitanti della Provincia di Bergamo che si trova in prossimità del capoluogo), in cui vivo e in cui ho, insieme ad altri amici e colleghi, sperimentato per 15 anni, prima come volontario e poi come operatore sociale, progetti di diversa natura rivolti a ragazzi e ragazze, a giovani di età compresa tra i 12 e i 25 anni.

Ebbene, questi giovani, senza che io inizialmente li riconoscessi, mi si sono avvicinati e dopo essersi presentati mi hanno invitato al bar e hanno voluto sapere che tipo di evoluzione avevano avuto gli interventi, promossi in anni ormai lontani, che li avevano visti protagonisti.

Al di là di un certo stupore che l'accaduto mi ha ovviamente suscitato, sono rimasto colpito dal fatto che loro ricordavano bene alcune sfumature del rapporto, seppur breve, che si era instaurato con loro e che io, francamente, avevo sottratto alla memoria.

L'episodio ha lasciato spazio in me, oltre che ad una piacevole sensazione, a considerazioni che l'invito a scrivere un contributo per il volume mi permette di razionalizzare e sistematizzare.

L'esperienza di cui sono portatore e testimone e che in questa sede voglio presentare attraverso l'illustrazione di una sua parte, è quella di un appassionante lavoro con gli adolescenti e i giovani svolto in un contesto territoriale delimitato (la comunità di Seriate) da un gruppo di volontari (riuniti in una associazione) divenuto poi, con il concorso di altri compagni di viaggio, cooperativa sociale di servizi alla persona (nei settori minori - giovani e handicap).

Tale lavoro, partito nel 1983, prosegue tuttora e si articola in una serie d'interventi e azioni di carattere promozionale e preventivo rivolti ad una fascia d'età compresa tra i 12 e i 25 anni.

All'interno di un progetto complessivo "per e con gli adolescenti e i giovani", condiviso dal Comune di Seriate e dalla Cooperativa Sociale L'Impronta, caratterizzato da forti tensioni motivazionali, fasi di transizione, momenti di crisi e di conseguente rilancio progettuale, si situa lo specifico percorso qui illustrato e che permette di esprimere osservazioni e considerazioni, oltre che valutazioni, che spero utili per i lettori.

* Gianantonio Farinotti, pedagista del Consorzio di Cooperative Sociali "Il Solco", Bergamo.



Nel corso del 1996, contestualmente ad una fase di sviluppo del progetto complessivo, gli operatori sociali impegnati (assistente sociale comunale, educatori e coordinatore della cooperativa) e l'assessore ai servizi sociali, amministratore sensibile e disponibile ad investire nelle politiche adolescenziali e giovanili, valutarono che fosse opportuno e significativo provare a ridefinire un quadro della situazione esistente a Seriate in ordine ai bisogni degli adolescenti e dei giovani, focalizzando l'attenzione sui ragazzi che, per motivi di ordine differente, trascorrevano una porzione significativa del loro tempo libero in strada.

Per utilizzare un linguaggio tecnico, da addetti ai lavori: si era deciso di mappare i gruppi informali esistenti, entrare in contatto con loro, verificare la possibilità di stabilire sinergie tra quanto già il progetto complessivo garantiva (centri di aggregazione giovanili, iniziative di carattere ludico, ricreativo e espressivo, feste di quartiere ecc.) e le idee/proposte che potevano emergere dai ragazzi che si andavano ad incontrare e conoscere.

Si identificarono gli obiettivi specifici dell'intervento, così sintetizzabili:

- 1) conoscenza dei gruppi informali di adolescenti e giovani presenti nella comunità seriate;se;
- 2) analisi dei bisogni espressi (o inespressi) dai medesimi gruppi informali;

Questi due obiettivi trovarono una sintesi significativa in quella che fu individuata come linea guida per l'intervento: "Conoscere gli adolescenti e i giovani e dar loro voce".

Non sto a declinare nel dettaglio le fasi del lavoro che, in modo disciplinato, seguivano le indicazioni sviluppate dai molti progetti che, in giro per l'Italia, prevedevano azioni dirette con i gruppi informali di adolescenti e giovani e che, nella numerosa documentazione prodotta e disponibile, è facile trovare.

Credo invece opportuno segnalare aspetti ed elementi che, emersi dall'esperienza condotta, sono riconducibili a livelli che, in un lavoro di questo genere, sono da ritenere prevalenti: culturale, metodologico, organizzativo.

Livelli che, in misura diversa, possono contribuire a definire da una parte i caratteri della progettualità pedagogica e sociale e dall'altra lo stile operativo degli interventi con i gruppi informali di adolescenti e giovani.

Mi sembra innanzitutto significativo quanto emerso relativamente al vissuto degli adolescenti incontrati in strada.

In qualche modo mi sembra di poter affermare che, contrariamente a quanto sperimentato ad esempio nei centri di aggregazione, permangono (confrontando esperienze similari condotte anche a distanza di parecchi anni l'una dall'altra), all'interno dei gruppi informali, modalità di relazione tra pari e con gli adulti che si avvicinano a loro che esprimono un'autenticità e una vivacità che definirei sorprendenti.

Voglio dire che se nel corso degli anni che vanno dalla metà degli anni '80 ad oggi negli spazi di aggregazione pubblica situati in contesti urbani (quale

quello di Seriate) si sono evidenziate differenti forme di adesione, partecipazione ed espressione da parte delle diverse generazioni di adolescenti che via via si sono susseguite (giudicate nel corso degli anni sempre “più difficili da prendere”), che hanno richiesto agli educatori modalità anche molto diverse di relazione educativa, nello stesso arco temporale gli interventi in strada hanno consentito modalità e approcci relazionali tutto sommato abbastanza stabili, da ritenere consolidabili nel tempo, legati ad una sostanziale disponibilità dei gruppi informali nel lasciarsi sollecitare da una presenza adulta (quella degli educatori).

Ritengo, in base all'esperienza condotta, che uno dei motivi di questa situazione, sia riconducibile semplicemente al fatto che gli adolescenti, per loro stato proprio, esprimono la loro natura autentica in luoghi scevri da confini, da regole, da (seppure apparentemente) limitazioni.

La strada è tutto ciò; ma, proprio per questo, è anche difficile da configurare come spazio pedagogico, soprattutto perché credo sia difficile connotare di specificità educativa un rapporto che si svolge in un *setting* sostanzialmente destrutturato, che non sempre favorisce la continuità della relazione.

Sicuramente la strada è invece un luogo in cui i ragazzi possono vivere un forte senso di libertà, sperimentare le relazioni con i pari, confrontarsi con il senso del limite che comunque ad un certo punto la vita reale ti pone, crescere.

Si apre quindi la possibilità di un utilizzo intelligente di queste potenzialità, tanto più che, in base alla mia esperienza, i gruppi informali incontrano sempre (o quasi) volentieri gli adulti se questi sono capaci di rispettare la loro natura, i loro vissuti, le loro modalità di relazionarsi.

Ma se una prospettiva pedagogica intesa in termini ortodossi è forse, per lo meno in certe situazioni, un po' velleitaria, quale natura dare alla relazione adulto (educatore)/adolescente in un contesto informale?

Io sono convinto che, al di là dell'identificazione della natura di tale rapporto, la realtà ci mostra (e ciò è confermato da molte ricerche condotte negli ultimi dieci anni) una situazione molto semplice: gli adolescenti (molti di loro e spesso) si incontrano in strada. A partire da questo dato occorre ripensare le politiche adolescenziali e giovanili nel loro complesso, troppo spesso ancora improntate a *cliché*, in termini di risposta, che spesso, oltre a non suscitare l'interesse degli adolescenti e dei giovani, rischiano anche di essere inefficaci rispetto agli obiettivi socio-educativi che ci si pone nei confronti dei ragazzi coinvolti.

Se la strada si presenta dunque come luogo in cui abitualmente molti adolescenti e giovani crescono, si tratta di definire meglio le motivazioni di un approccio da parte del mondo adulto (il mondo dei servizi nell'esperienza qui presentata) ai gruppi informali.

Le motivazioni
per l'incontro
con i gruppi

dodici

Quanto sperimentato nel corso del 1996 a Seriate mi aiuta a focalizzare una possibile via d'accesso in tal senso.

Al di là di una motivazione di carattere progettuale (rileggere e aggiornare i bisogni della popolazione in età adolescenziale), credo che la sostanza del "perché lavorare in strada" stesse nella volontà di ritornare ad abitare i luoghi in cui la vita sociale vera si svolge.

Vi era cioè nel nostro intendimento la volontà di ritrovare una sorta di 'purezza' che, per quanto riguarda la nostra esperienza, era associabile al concetto di territorio.

Territorio che, da una parte, per la cooperativa di cui faccio parte è sempre stato ritenuto un cardine su cui basare la propria azione di impresa sociale e al contempo un forte e reale differenziale progettuale e che, dall'altra, per il comune di Seriate è sempre stato ambito di attenzione peculiare.

La presenza di una cooperativa sociale del luogo, competente e accreditata, di un ente locale motivato al coordinamento delle politiche sociali per gli adolescenti e i giovani e adeguatamente strumentato hanno consentito una forte presenza di energie non solo dal punto di vista tecnico (evitando così il rischio di una possibile aridità progettuale), ma anche sostanziali, reali.

Si è tentato in sostanza di coniugare la voglia di protagonismo degli adolescenti e il desiderio di cittadinanza reale da parte degli operatori del progetto e degli amministratori.

In qualche modo si potrebbe dire, generalizzando il dato esperienziale, che la motivazione del mondo adulto nel muoversi verso gli adolescenti che stanno in strada è collegabile al loro desiderio di tornare a vivere laddove la vita reale si svolge, quindi anche nella strada, troppo spesso relegata ad un semplice luogo di transito.

La tensione verso la riappropriazione della propria cittadinanza da parte di alcuni rappresentanti della comunità adulta (gli educatori e gli amministratori), si tradusse, nel corso dell'intervento qui presentato, in una significativa fase di lavoro che vide l'incontro tra gli educatori, gli adolescenti e la giunta comunale di Seriate.

Si trattò di un momento estremamente significativo, in cui si toccarono con mano le possibilità di un confronto intergenerazionale.

I ragazzi ebbero la possibilità di esprimere i vissuti legati sia alle relazioni interne al proprio gruppo che al rapporto con il proprio contesto territoriale, le lamentele, ma anche le proposte nei confronti dei rappresentanti dell'Amministrazione comunale.

L'espressione dei ragazzi fu veicolata tramite la proiezione di un filmato 'girato' in strada dagli educatori durante la fase dell'incontro con i diversi gruppi informali.

Si confrontarono, in una riunione serale svoltasi presso la biblioteca comunale, tre generazioni (i ragazzi, gli operatori, gli amministratori) e fu sorpren-

dente notare come fosse naturale stabilire una relazione fluida, magari non sempre facile, comunque caratterizzata da sincerità e voglia di ascoltarsi.

L'incontro diretto in strada con i ragazzi da parte degli educatori prevedeva dunque nello specifico di dare la parola ai ragazzi attraverso una sorta di rudimentale video-box: i diversi gruppi di ragazzi dichiaravano cioè davanti ad una telecamera i loro bisogni, le loro aspettative, le loro richieste concrete all'amministrazione comunale. Dal mix risultante dall'espressione dei diversi gruppi ne nacque il filmato cui si accennava poc'anzi.

Al di là della finalizzazione del lavoro verso un momento di confronto pubblico, emerge dall'esperienza un aspetto estremamente significativo, divenuto vincente nell'interazione con i ragazzi: quello legato alla dimensione della narrazione, del raccontarsi.

Voci autorevoli nell'ambito pedagogico (ma non solo) hanno scritto dell'importanza della narrazione come dimensione che consente alle persone di costruire/ricostruire la propria identità, la propria storia personale e sociale. Ebbene, in termini empirici abbiamo toccato con mano che ciò è tanto più vero per gli adolescenti, solitamente racchiusi entro stereotipi che fanno loro vestire 'abiti' caratterizzati dal conformismo, dall'incapacità progettuale, dall'apatia...

In realtà, in base all'esperienza seriatese, la vitalità dimostrata dai ragazzi consente di affermare che aprire un dialogo con le giovani generazioni non solo è possibile, ma consente un reale scambio caratterizzato da novità, freschezza, desiderio di reciproco ascolto.

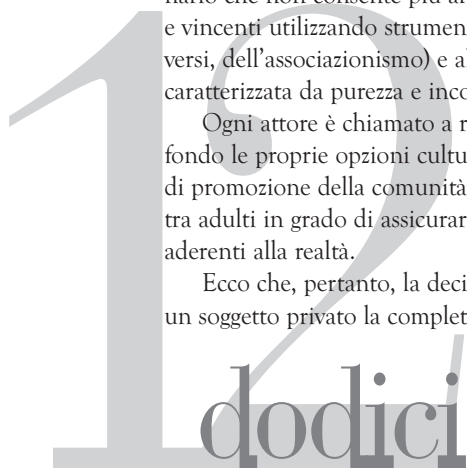
L'integrazione pubblico privato

Occorre poi spendere alcune parole sulla natura della collaborazione tra i due enti che hanno promosso e gestito l'intervento.

Dopo diversi anni di esperienza sul campo sono sempre più convinto dell'importanza di una reale *partnership* tra pubblico e privato sociale, in quanto alla fine, ciò che rende significativo un intervento, dando per acquisita la competenza di carattere pedagogico e sociale, è la reale presenza nei progetti di attori pienamente consapevoli del loro ruolo politico e sociale, entro uno scenario che non consente più al pubblico di perseguire politiche sociali coerenti e vincenti utilizzando strumentalmente le risorse del privato sociale (o, per altri versi, dell'associazionismo) e al privato sociale di vivere in una riserva protetta caratterizzata da purezza e incontaminazione.

Ogni attore è chiamato a rischiare di più, ad esporsi, ad esprimere sino in fondo le proprie opzioni culturali, progettuali, metodologiche, entro una logica di promozione della comunità che passa solo attraverso un interscambio reale tra adulti in grado di assicurare alle giovani generazioni proposte coerenti e aderenti alla realtà.

Ecco che, pertanto, la decisione di non delegare, da parte del comune, ad un soggetto privato la completa progettazione e gestione di un intervento, e la



legittima aspirazione, della cooperativa, di candidarsi quale soggetto di definizione delle politiche sociali di un territorio diventano aspetti qualificanti di un progetto realmente teso verso il tentativo di sviluppare la comunità territoriale.

Si garantisce cioè in questo modo un respiro più ampio alla progettualità 'tecnica', che viene di fatto inserita, al di là degli specifici contenuti che porta avanti, in un ambito maggiormente vitale in quanto legato al tessuto reale di un territorio.

Verso i patti territoriali

La promozione di una comunità, lo sviluppo di un territorio rimangono comunque ancora lontani, nonostante gli sforzi compiuti.

Dopo diversi anni di impegno operativo in ambito sociale e educativo mi viene da dire che il cosiddetto lavoro di comunità fatica nei fatti a prendere piede, nonostante la convinzione, oramai diffusa, che sia la strada da seguire per i prossimi anni nel campo delle politiche per gli adolescenti e i giovani.

Sono però convinto di una cosa: all'interno di uno scenario socio-economico che si sta rapidamente modificando, considerando alcune variabili in ordine ai futuri modelli di *welfare* che occorre costruire, non ha molto senso, in quanto non è sostenibile, parlare di lavoro di comunità in senso stretto per l'ambito adolescenziale e giovanile, senza contemplare un approccio ai problemi di un territorio, di una comunità in termini più ampi, complessivi, evitando ogni settorializzazione.

Il territorio è uno e richiede quindi una progettualità organica che, per quanto riguarda lo specifico dello sviluppo di comunità, contempla il pensare ad interventi, azioni che vedano interagire amministratori, cittadini, associazioni, operatori sociali del privato sociale, operatori dei servizi pubblici non solo su singole aree di bisogno (minori - giovani, handicap, anziani, emarginazione grave ecc.) ma trasversalmente ad esse.

La comunità è una sola; richiede il rilancio di una logica da "Patti Territoriali", da intendersi come strumento progettuale e operativo per avere cura dello sviluppo di un certo territorio.

Altro elemento significativo da annotare, a fronte del lavoro svolto, è quello di aver percepito in termini netti che, in una piccola cittadina quale è Seriate, non ha alcun senso pensare ad un lavoro di strada *tout court* svincolato da quanto già è stato implementato in termini di progettualità per gli adolescenti e i giovani.

Ciò ha voluto dire, nel caso dell'esperienza qui riportata, connettere la progettazione del lavoro con i gruppi informali con quella del percorso progettuale complessivo già in essere entro cui si innestava la nuova sperimentazione.

Più nello specifico, furono considerati elementi in discussione all'interno delle équipes dei due centri di aggregazione esistenti, quali ad es. il tipo di rapporto da mantenersi con gli adolescenti che stavano sulla soglia dei servizi,

come base di riferimento per progettare l'intervento conoscitivo che si andava a mettere in atto.

Ci si convinse, e a posteriori convinti lo si è ancora di più, di una cosa che in realtà poteva sembrare ovvia ma che in realtà rischiava di non tradursi in attenzioni concrete, e cioè che non aveva molto senso far partire nuovi interventi senza connetterli in termini organici e reali a quanto già si stava facendo.

Nel nostro caso centri di aggregazione attivi da parecchi anni e nuovi interventi in strada non potevano e non possono essere considerati come 'parti' anche solo per alcuni aspetti completamente autonomi. Era necessario garantirsi uno sforzo di riflessione ed elaborazione capace di intuire e, di conseguenza, implementare la formula progettuale e operativa che più di ogni altra potesse, nella logica della piena adesione al contesto territoriale, rispondere ai bisogni degli adolescenti e dei giovani della comunità di Seriate.

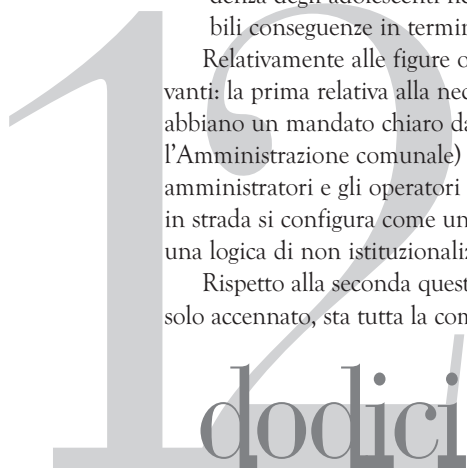
Accanto a questa convinzione maturò la consapevolezza dell'importanza di assicurare alle due tipologie d'intervento considerate (spazi di aggregazione e interventi sulla strada) identità ben precise, caratterizzate da metodologie, organizzazione e operatività specifiche.

A fronte di ciò pensammo ad operatori che, per l'intervento in strada, potessero garantire alcune competenze specifiche:

1. alta flessibilità organizzativa, che richiede una buona capacità di adattamento alle esigenze (legate alle dimensioni dello spazio e del tempo) degli adolescenti e, più in generale, di orientamento nelle situazioni indefinite, aperte e mobili;
2. buona capacità di osservazione delle dinamiche insite nei gruppi di adolescenti in ambito destrutturato, oltre che la disponibilità ad entrare, senza mediazioni particolari, in relazione diretta con i gruppi medesimi; rispetto a tale punto specifico è importante saper gestire anche le situazioni di rifiuto relazionale, di frustrazione conseguente ed essere in grado di contenere e rielaborare l'ansia che potrebbe determinarsi;
3. disponibilità nel venire a contatto con situazioni anche problematiche che richiedono la capacità di superare la possibile iniziale forte controdipendenza degli adolescenti nei confronti del mondo adulto, con tutte le possibili conseguenze in termini di conflittualità.

Relativamente alle figure operative si aprono tra l'altro due questioni rilevanti: la prima relativa alla necessità che gli operatori che lavorano in strada abbiano un mandato chiaro da parte dell'istituzione (nel nostro caso l'Amministrazione comunale) e la seconda relativa alla consapevolezza che gli amministratori e gli operatori devono avere riguardo al fatto che l'intervento in strada si configura come un servizio delle istituzioni che si muove però in una logica di non istituzionalizzazione.

Rispetto alla seconda questione, all'interno dell'apparente paradosso, qui solo accennato, sta tutta la complessità dell'intervento con i gruppi informali.



Tale complessità, per l'esperienza seriate, ha comportato che l'intervento non fosse scollegato dalla progettualità dei due centri di aggregazione esistenti. L'isolamento, l'autonomia dell'intervento, ritenuti potenzialmente molto pericolosi, erano stati individuati, sin dalla fase di progettazione, come rischi da evitare assolutamente.

L'intervento condotto a Seriate nel corso del 1996, che ha portato gli operatori ad incontrare complessivamente 22 gruppi informali di adolescenti e giovani, ha rappresentato, oltre che la possibilità di un incontro estremamente significativo con la realtà effettiva vissuta dai ragazzi nel loro tempo libero, un'occasione per rilanciare il progetto complessivo verso un approdo maggiormente centrato sul lavoro di comunità.

È infatti a partire dalle riflessioni e dalle considerazioni complessivamente emerse dall'esperienza qui presentata (tra le quali spicca la difficoltà incontrata nel coinvolgere le agenzie territoriali nell'intervento) che il Comune di Seriate, condividendo tale opzione con la Cooperativa L'Impronta, decise, alla fine del 1996, di attivare, come previsto dal piano triennale comunale dei servizi sociali, una Consulta costituita da soggetti che, in rappresentanza di enti e agenzie che si occupano di adolescenti, potesse da una parte favorire in modo stabile e continuativo il raccordo e la collaborazione tra le agenzie territoriali che si occupano di adolescenti e dall'altra divenire uno strumento privilegiato per favorire la costruzione di una progettualità articolata nell'area adolescenti e giovani per l'intera comunità seriate.

I soggetti coinvolti furono:

- Comune di Seriate e Cooperativa sociale L'Impronta (come promotori)
- Adulti e adolescenti (come destinatari "ultimi" del progetto)
- Scuole medie inferiori e superiori presenti in Seriate
- Associazioni sportive
- Oratorio (e gruppi dislocati sul territorio ad esso facenti capo)
- Centri di aggregazione per adolescenti
- Scout AGESCI
- Altre associazioni ricreative, formative e del tempo libero che coinvolgono adolescenti
- Biblioteca

A distanza di tre anni si può dire che quella scelta fu vincente, in quanto la Consulta ha messo in atto una serie di elaborazioni di carattere progettuale e di azioni indubbiamente significative.

Credo che i risultati ottenuti (in termini di rilancio progettuale condiviso tra più soggetti e di risposta più efficace ai bisogni degli adolescenti, dei giovani e degli adulti che con questi, a diversi livelli, interagiscono) siano collegabili a null'altro che al fatto che la Consulta è divenuta un 'luogo' in cui ciascuno ha la possibilità di raccontare la propria storia, di mettere in comune le pro-

prie competenze e esperienze, piccole o grandi che siano, di esprimere la propria identità.

Si sono superati via via con il tempo i timori che la Consulta potesse essere uno strumento manipolatorio, attraverso la creazione di un clima di reciproca fiducia tra le agenzie, tra le agenzie e il Comune.

Una volta fugato ogni genere di dubbio, ci si è mossi in modo deciso verso una logica di progettazione comune.

Tre sono stati in sintesi i 'movimenti' assicurati: rispetto dell'identità attraverso la conoscenza, valorizzazione delle specificità per innescare meccanismi di fiducia, dialogo per garantire una progettazione condivisa.

L'intervento in strada con i gruppi informali condotto a Seriate ha dunque garantito riflessioni di carattere culturale, metodologico e organizzativo in grado di lanciare una fase progettuale di maggiore apertura alla comunità. Questo mi sembra in assoluto il successo più grande che sia stato ottenuto.

Relativamente all'intervento in sé ritengo invece opportuno, per chiudere, riportare un estratto della relazione di verifica, in cui un educatore dice che «la strada non si deve considerare come luogo del rischio, ma, come dice G. Gaber, come "l'unica salvezza", il luogo che ci aiuta a "conoscere chi siamo".

La strada è in questo senso una metafora della vita, delle relazioni, delle esperienze contrapposta alla casa ("la casa dove noi ci nascondiamo"), metafora della morte.

Vi è però un pericolo: che per alcuni ragazzi la strada diventi la loro casa, quindi una sorta di morte sociale, in cui non esiste più il confronto con il mondo ma la chiusura in sé stessi».

Quanto dice questo mio collega, sollecitato dalla frase di Gaber, rappresenta credo una sintesi efficace che esprime il significato attribuibile alla strada.

Strada da rilanciare come ambito in cui ciascuno, adolescente, giovane, adulto o anziano che sia è chiamato a costruire la propria vicenda umana, fatta di silenzi, meditazioni, osservazioni, incontri, relazioni.

È auspicabile che queste ultime (le relazioni) assumano maggiormente una prospettiva di comunità, intesa nel senso di una realtà che, esprimendo le proprie competenze, si integra a partire dalle necessità dei suoi componenti e dalle modalità più opportune per rispondere ad esse. Una comunità in cui ogni cittadino, ogni parte sociale possa e sappia assumersi le proprie responsabilità, al fine di lavorare per un territorio maggiormente vivibile e fruibile da tutti.



Animazione territoriale per l'autorganizzazione degli adolescenti nell'ambito del tempo libero

La nascita del progetto

L'origine primaria del progetto risale al 1993 e nasce da una riflessione avviata dagli operatori di base del Servizio sociale del Comune di Verona, dell'ULSS 20 - SerT e dell'Ufficio servizio sociale per i minorenni del Ministero di grazia e giustizia che lavoravano in uno dei quartieri 'difficili' della città, il quartiere Borgo Roma.

Il nodo affrontato era relativo alle difficoltà emergenti nella programmazione e gestione dell'intervento con alcuni ragazzi ultraquattordicenni che per le problematiche manifestate coinvolgevano più servizi. Si osservava che la compartecipazione nel trattare una situazione complessa, in assenza di una condivisione a monte sugli obiettivi e strategie di intervento, portava ad una frammentarietà dell'azione e rallentamenti nella attuazione di parti specifiche del piano di lavoro. Per gli adolescenti, inoltre, risultavano ridotte le opportunità e le risorse e quelle esistenti, essendo spesso standardizzate e istituzionali, rispondevano in modo inefficace all'instabilità e reattività di questi ragazzi.

Il lavorare esclusivamente sul singolo caso non offriva, peraltro, la possibilità di agire anche sul contesto relazionale-significativo (gruppo dei pari) che assume, invece, una forte valenza di attrazione e spesso è una delle cause di fallimento degli stessi progetti individuali. A livello della realtà associativa locale si percepiva, inoltre, che la sfera di azione delle diverse associazioni, carente di un confronto comune e di un coordinamento, produceva una sovrapposizione e una settorialità nelle proposte rivolte agli adolescenti e giovani del quartiere.

Tali osservazioni accompagnate dalla proposta di un progetto di animazione di strada hanno dato l'*input* alla formazione di un gruppo di lavoro formato dai livelli di coordinamento tecnico degli enti sopra indicati e da referenti dell'associazione Comunità dei Giovani che in quegli anni stava realizzando interventi di strada in un quartiere limitrofo a Borgo Roma e in altri comuni della provincia.

Un altro fattore che convergeva positivamente allo sviluppo di un confronto interistituzionale sulle forme di espressione del disagio giovanile e sulle nuove strategie di intervento era rappresentato dal Progetto pilota regionale con operatori di strada realizzato a Verona dal SerT dell'ULSS 20 nel quartiere Saval nel triennio 1992-1995.

Al fine di ampliare i punti di osservazione sul disagio degli adolescenti e dei giovani e sulle nuove forme di espressione, il gruppo di lavoro ha ampliato

¹A cura del Gruppo tecnico Centrale, composto da: A. De Martino, Comune di Verona Settore Decentramento e politiche giovanili; A. La Gatta, Comune di Verona Settore Servizi Sociali; M. Previdi, ULSS 20 SerT2; D. Zanferrari e G. Pavoncelli, Centro Giustizia minorile USSM sez. Verona; C. Bolzoni e P. Danieli, Comunità dei Giovani; E. Gamba e L. Zomer, Prefettura di Verona Ufficio NOT.

la collaborazione anche alla Prefettura che vi ha partecipato attraverso il Nucleo Operativo Tossicodipendenza.

La sinergia messa in atto tra i soggetti del settore pubblico e del privato, la condivisione della lettura del contesto e della scelta sulla metodologia, riferita al lavoro di rete, all'animazione di strada e al lavoro di comunità, hanno creato le premesse per l'elaborazione di un progetto che comprende quattro progetti. Tre di essi hanno previsto, in altrettanti quartieri cittadini, un intervento di animazione con le compagnie di adolescenti e giovani e il lavoro di comunità con le realtà associative impegnate in ambito giovanile. Il quarto progetto, invece, ha previsto una ricerca-azione con i ragazzi che frequentano i locali del centro città sui "percorsi della notte" e sul consumo di nuove droghe.

Il progetto, di durata biennale, è stato presentato, nel 1995, dall'ULSS 20 al Ministero per gli affari sociali per la richiesta di finanziamento ai sensi del D.P.R. 309/90 Fondo nazionale di intervento per la lotta alla droga. L'approvazione del progetto, nel 1997, ha previsto un'attribuzione di finanziamento a copertura di un anno di intervento, pari a L. 300 milioni.

Nonostante il limite di risorse economiche e quindi di tempo, il progetto è stato avviato nella prospettiva di ricercare le fonti finanziarie a copertura del secondo anno di attività, condizione di tempo minima necessaria per sostenere un progetto caratterizzato da alcuni elementi di complessità, quali la pluralità di enti e organizzazioni coinvolti, l'articolazione su quattro quartieri con caratteristiche diverse, la compresenza di più professionalità, l'agire nell'ambito dello sviluppo delle competenze dei gruppi e della comunità locale nonché della promozione alla partecipazione attiva rispetto alla soddisfazione dei bisogni emergenti, l'organizzazione complessiva del progetto e i vari livelli di responsabilità coinvolti.

L'operatività dell'animazione di strada è stata affidata dall'ULSS, tramite convenzione, all'associazione Comunità dei Giovani.

Per il sistema di verifica e valutazione ci si è avvalsi, sempre tramite convenzione, di un consulente incaricato di curare anche la consulenza formativa degli animatori di strada.

Nel 1998, in considerazione dell'evoluzione che il progetto stava assumendo e degli elementi emergenti dal monitoraggio *in itinere*, le istituzioni pubbliche promotrici del progetto hanno valutato di presentare la parte relativa all'intervento con gli adolescenti e le associazioni nei tre quartieri all'interno del piano triennale di intervento previsto dalla legge n. 285/97 "Disposizioni per la promozione di diritti e di opportunità per l'infanzia e l'adolescenza".

L'approvazione del piano triennale di intervento, in prima istanza dalla Conferenza dei Sindaci e successivamente dalla Regione del Veneto, ha permesso la prosecuzione del progetto nei quartieri per gli anni 1999, con un finanziamento di L. 300 milioni, e 2000, con un finanziamento di L. 150 milioni.



Per quanto riguarda il sottoprogetto del Centro storico, denominato "Centra la Notte", le stesse istituzioni hanno concordato di seguire canali di finanziamento coerenti con le finalità di prevenzione primaria e secondaria sul rapporto tempo libero e nuove droghe (vedi D.P.R. 309/90 e L. 45/99).

L'articolazione del Progetto

L'ente capofila del progetto dal gennaio 1999 è il Comune di Verona - Assessorato al decentramento e alle politiche giovanili.

L'organizzazione del progetto prevede un livello di coordinamento istituzionale e un livello di coordinamento tecnico.

Il coordinamento istituzionale prevede:

- il Dirigente del Servizio politiche giovanili che ha funzioni di gestione amministrativa, di coordinamento tra i responsabili istituzionali e tra i coordinamenti tecnici e il coordinamento istituzionale;
- il Coordinamento dei responsabili istituzionali formato dai dirigenti del Servizio politiche giovanili e del Settore servizi sociali per il Comune di Verona, dal direttore sociale e dal responsabile del SerT per l'ULSS 20, dal direttore dell'Ufficio di servizio sociale per i minorenni per l'Ufficio giustizia minorile del ministero di grazia e giustizia, dal Capo gabinetto per la Prefettura.

Le funzioni di tale coordinamento sono: la direzione complessiva del progetto, il controllo e la valutazione, la destinazione e gestione delle risorse.

Il Coordinamento tecnico prevede:

- il Coordinamento centrale formato attualmente da: una operatrice culturale dello staff centrale del Settore decentramento e politiche giovanili, un'educatrice dello staff centrale del Settore ai servizi sociali, uno psichiatra del SerT.2, due assistenti sociali del servizio sociale per i minorenni dell'Ufficio giustizia minorile, due assistenti sociali della Prefettura - Nucleo operativo tossicodipendenze, un animatore - coordinatore dell'Associazione Comunità dei Giovani. Tale coordinamento svolge funzioni di elaborazione e monitoraggio dell'impianto progettuale, di direzione operativa e di verifica e valutazione.
- tre Coordinamenti territoriali (quartieri Borgo Roma, Borgo Venezia, Borgo Nuovo), ciascuno formato da: due assistenti sociali del Centro Sociale Territoriale (Settore servizi sociali), due animatrici culturali della Circo-scrizione (Settore decentramento), un'assistente sociale del Servizio sociale per i minorenni (Ufficio per la giustizia minorile), due animatori di strada dell'associazione Comunità dei Giovani. A due coordinamenti partecipano anche un'assistente sociale, per coordinamento, del SerT. Tale coordinamento ha funzioni di progettazione specifica, operative, di monitoraggio, verifica e valutazione.

Gli animatori di strada, inoltre, costituiscono le Unità operative per le attività dirette sul territorio con gli adolescenti. Per le attività con le associazioni e altre istituzioni alcune vengono svolte direttamente dagli animatori, alcune, quelle con maggiori finalità di coordinamento, vengono effettuate dal coordinamento territoriale.

Gli obiettivi generali del progetto sono:

- la promozione della partecipazione degli adolescenti nell'espressione e la definizione dei propri bisogni e nella fase decisionale e gestionale delle risposte adeguate nell'ambito del tempo libero;
- la realizzazione di spazi-iniziativa di socializzazione e aggregazione legate al tempo libero proposte, progettate e gestite dagli adolescenti dei gruppi informali e formali del territorio;
- lo sviluppo di capacità e l'offerta di strumenti agli adolescenti per promuovere la loro partecipazione alla vita della comunità locale attraverso opportunità aggregative e relazioni con gli altri soggetti del territorio;
- lo sviluppo e il consolidamento della rete tra le associazioni, i gruppi locali e i servizi pubblici volta a sostenere le progettualità degli adolescenti.

Per ciascun quartiere il coordinamento territoriale ha definito gli obiettivi specifici del progetto suddivisi in tre ambiti di intervento: compagnie, risorse territoriali, istituzioni.

Sviluppo del progetto

Il lavoro, in questi due anni di attività, può essere sintetizzato in diversi livelli: quello del Coordinamento tecnico centrale, quello dei Coordinamenti territoriali, quello degli Animatori di Strada.

Il lavoro del Coordinamento tecnico centrale

Il coordinamento tecnico centrale inizia le proprie funzioni a partire dal novembre 1997.

Nel corso del primo anno le attività si realizzano prevalentemente intorno ai temi dello sviluppo del processo di coordinamento interistituzionale, della costruzione del sistema di valutazione, della ricerca delle condizioni di continuità del progetto e della riprogettazione.

Nel corso del secondo anno, quando il progetto cambia la fonte di finanziamento e la titolarità si trasferisce al Comune di Verona, il CTC lavora per il perfezionamento del nuovo assetto istituzionale e dei rapporti istituzionali e intorno a temi metodologici, legati prevalentemente alla valutazione.

Il lavoro dei Coordinamenti territoriali

I coordinamenti territoriali compiono, nel corso dei due anni, una funzione operativa, di monitoraggio delle attività svolte nel proprio territorio di riferimento e di raccordo tra il progetto e i Servizi, le Agenzie e le Istituzioni dei quartieri.



I temi trattati si possono riassumere nei seguenti punti:

1. integrazione e conoscenza della realtà territoriale;
2. sviluppo dell'approccio con i gruppi informali e coinvolgimento della realtà territoriale;
3. organizzazione di iniziative per e con i gruppi, presentazione del progetto nel territorio, sviluppo di progetti con i gruppi formali e sviluppo delle relazioni con gruppi informali.

Il lavoro degli Animatori di Strada

Nel corso del primo anno si sono attivate quattro équipes di animatori di strada. Tre di esse hanno realizzato le proprie attività con obiettivi di animazione territoriale in altrettanti quartieri, Borgo Roma, Borgo Venezia e Borgo Nuovo, mentre la quarta ha realizzato un'azione di ricerca sui locali del Centro storico di Verona, finalizzata ad analizzare il fenomeno dei percorsi della notte, del divertimento "fine-settimanale" e dell'uso di nuove droghe ricreative.

Le caratteristiche di quest'ultimo progetto hanno permesso di realizzare una ricerca sovraterritoriale, in quanto agli spazi di aggregazione informale del Centro Storico affluiscono ragazzi provenienti anche da altri quartieri cittadini e dalla cintura urbana di Verona.

Nel primo semestre l'attività degli animatori di strada si è orientata nella realizzazione della mappatura del territorio, nell'aggancio dei gruppi informali di giovani e adolescenti e nell'incontro con i diversi attori del territorio.

Questa prima fase di intervento ha avuto come seguito i seguenti obiettivi, rivolti sia ai gruppi informali che a quelli formali dei quartieri coinvolti:

1. primo contatto di conoscenza con i gruppi giovanili e realizzazione di interviste con le associazioni di area giovanile;
2. attivazione di micro-progetti con le compagnie e incontri con le associazioni per discutere le informazioni raccolte con le interviste.

Nel secondo semestre l'attività è stata orientata al proseguimento dei rapporti instaurati con i gruppi di adolescenti e giovani e allo sviluppo di progettualità, nonché alla prosecuzione dell'incontro con le diverse realtà del territorio. I sei animatori di strada, attivi nei tre quartieri, hanno lavorato complessivamente con 21 dei 37 gruppi censiti nella fase di mappatura.

Con questi gruppi gli animatori di strada hanno costruito una relazione significativa e con la totalità di essi è stato possibile sviluppare progettualità e azioni. La relazione con i ragazzi ha previsto anche momenti di consulenza breve, orientamento e sostegno "lieve" ad alcune problematiche personali.

Il progetto di lavoro dell'équipe del Centro storico, "Centra la Notte", si è sviluppato in continuità con quanto avviato nel primo semestre: è stata completata la ricerca finalizzata ad analizzare i fenomeni dei percorsi della notte e dell'uso di nuove droghe. In particolare il lavoro ha avuto il seguente svolgimento:

- definizione delle tappe e dei percorsi della notte e del divertimento del fine-settimana;
- comprensione della prossimità e vicinanza alle nuove droghe;
- comprensione della percezione del rischio;
- analisi delle caratteristiche dei contesti nei quali si consumano droghe.

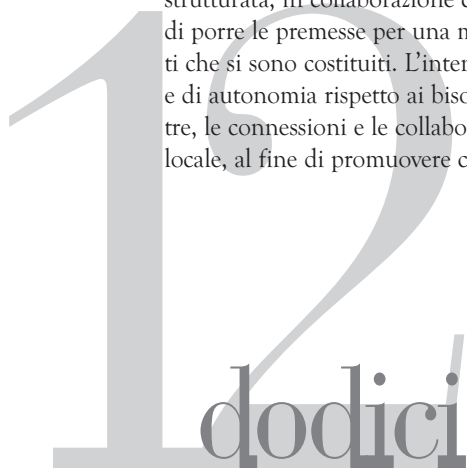
Il lavoro di ricerca è stato avviato con la messa a punto di un questionario somministrato ai giovani all'interno dei locali pubblici. Complessivamente sono stati contattati 480 giovani e 453 di essi hanno collaborato all'indagine. Al termine del lavoro di somministrazione è stata realizzata l'analisi dei questionari ed è stato prodotto un rapporto di ricerca.

Nel terzo semestre le attività, in seguito al cambiamento del finanziamento, sono proseguite con l'animazione territoriale nei tre quartieri. Il quarto progetto, "Centra la notte", ha sospeso momentaneamente le proprie azioni nei luoghi di aggregazione e sta lavorando alla pubblicazione dei dati emersi dalla ricerca, ad un convegno sul tema e alla riformulazione del progetto in attesa di nuovi finanziamenti.

In questo semestre le attività degli animatori di strada sono state soprattutto finalizzate allo sviluppo e alla concretizzazione delle idee progettuali elaborate con i ragazzi delle compagnie conosciute. Si sono realizzati eventi che hanno coinvolto i giovani dei quartieri sia nel processo di preparazione, che nella realizzazione finale. I ragazzi hanno avuto la possibilità di tessere nuove relazioni con la realtà formale e istituzionale del proprio territorio e, nella realizzazione degli eventi, hanno potuto esprimersi e esibirsi di volta in volta con linguaggi diversi, da loro stessi identificati. Queste azioni hanno permesso di consolidare ulteriormente le relazioni con i gruppi e favorito una progettualità più ampia e a lungo termine con essi.

Sul fronte formale nei diversi quartieri si sono identificate strategie diversificate che hanno permesso di coinvolgere le associazioni e i gruppi in una riflessione complessiva sulla situazione giovanile e adolescenziale.

Il quarto semestre, tuttora in corso, è legato, sia nella relazione formale che in quella informale, al rilancio delle attività in vista di una progettualità più strutturata, in collaborazione con i diversi attori dei quartieri. Si sta tentando di porre le premesse per una maggiore autonomia dei gruppi di giovani e adulti che si sono costituiti. L'intento è sviluppare la loro capacità di progettazione e di autonomia rispetto ai bisogni che sono emersi. Si stanno allargando, inoltre, le connessioni e le collaborazioni tra i diversi gruppi e la realtà istituzionale locale, al fine di promuovere condivisione sugli obiettivi e un lavoro comune.



**I risultati raggiunti
con i minori
e con il territorio**

Nell'affrontare il tema dei risultati raggiunti riteniamo fondamentale considerare che gli esiti raggiunti nel breve periodo non possono essere scambiati con il risultato finale, ma possono essere indicativi delle linee di tendenza dell'evolversi dell'intervento.

Il progetto ha realizzato una verifica *ex post* alla fine del primo anno di attività, mentre per il secondo anno (ancora in corso) sono state realizzate verifiche in itinere. La complessità dell'intervento ci obbliga a definire considerazioni diverse a seconda dei diversi soggetti con cui il progetto è entrato in relazione.

Nel corso del primo anno appare scarso l'impatto complessivo dell'intervento nei confronti della città, delle altre istituzioni non promotrici del progetto e degli altri progetti cittadini di prevenzione o rivolti ai giovani. L'impatto sui giovani e gli adolescenti contattati e sulle istituzioni promotrici sembra invece discreto.

Per quanto riguarda gli esiti raggiunti con i giovani si può riscontrare, infatti, un coinvolgimento abbastanza buono dei giovani nei quartieri, una maggiore conoscenza della realtà territoriale, una forte percezione di interesse al mondo giovanile da parte delle istituzioni, un terreno fertile per rendere ancora più significativa la relazione ragazzi-animatori. I giovani dei gruppi contattati hanno avuto modo di sperimentare modalità diverse dell'essere gruppo, nonché la possibilità di maturare relazioni positive e hanno sviluppato rapporti e azioni di un certo significato. In alcuni casi gli animatori sono diventati un punto di riferimento per i gruppi. I ragazzi, inoltre, attraverso le azioni intraprese, hanno aumentato la percezione di poter incidere sul proprio contesto di appartenenza e hanno iniziato a confrontarsi con le istituzioni locali.

In ordine al coinvolgimento della realtà del territorio, alla fine del primo anno, gli esiti ottenuti erano disomogenei, ma emergevano alcuni presupposti per un consolidamento delle relazioni nel corso dell'anno successivo. Le valutazioni sul livello di coinvolgimento delle associazioni possono essere molto diverse in relazione ai singoli progetti riferiti ai singoli territori: in alcuni sono stati avviati processi collaborativi, mentre in altri c'è lo stimolo per un confronto. In alcune situazioni è stato possibile cogliere un buon livello di adesione e condivisione alle attività da parte della rete territoriale anche se appare, ovunque, necessario creare connessioni tra le stesse realtà associative. Ciò nonostante è stato possibile attivare tavoli di confronto e di avvio di progettazioni che hanno favorito una maggiore conoscenza sulla situazione locale tra associazioni.

Nel corso del secondo anno la progettualità dei singoli interventi è stata maggiormente definita in base alle caratteristiche locali. Le iniziative, le azioni e la progettualità, infatti, variano molto da quartiere a quartiere. I ragazzi si avvicinano con più facilità e fiducia agli animatori, favorendo l'espressione di richieste e la disponibilità ad attivarsi per realizzarle. Questo secondo anno si caratterizza per le azioni intraprese con i ragazzi, che diventano più numerose e definite. Nella realizzazione degli eventi, inoltre, si attivano relazioni nuove,

con altre istituzioni non coinvolte direttamente nel progetto. Sono i ragazzi stessi a promuoverle e, in parte, anche a sostenerle. Emergono dai ragazzi bisogni più strutturati, prevalentemente legati a spazi (di espressione e di aggregazione). In tutti i quartieri coinvolti si definiscono gruppi legati da interessi comuni (murales, musica, spazi di aggregazione), che intendono promuovere e proporre i loro interessi alle istituzioni locali. Gli eventi realizzati rappresentano pertanto uno spazio di presentazione dei propri bisogni alla comunità e alle istituzioni: il progetto Graffiti, la Boccioderfest (spazio musicale per gruppi spontanei, *writers* e simulazione di sala-prove), Evolution Night 2 (festa musicale di promozione di spazi di aggregazione), partecipazione alla Festa Infinita attraverso proposte animative e informative, tornei sportivi, “Winterrock Festival” con gruppi musicali locali.

Il lavoro con il resto del territorio appare più complesso. In uno dei quartieri è stata attivata una ricognizione sociale che ha permesso di condividere alcuni nodi critici legati al mondo giovanile. Questo lavoro ha portato alla conoscenza reciproca e alla promozione di un’iniziativa integrata ragazzi/associazioni. In un altro quartiere si è attivata una ricerca estesa alle associazioni del territorio, con l’obiettivo di conoscerle in maniera più strutturata e ricavarne una visione del quartiere che sia condivisibile dai vari soggetti. Nel terzo quartiere si sono progettate azioni legate a temi “caldi”, sollevati dalle stesse associazioni e si stanno realizzando “tavole rotonde” in connessione con le istituzioni locali.

Attualmente l’obiettivo comune nei tre quartieri coinvolti è di aumentare le reti di comunicazione tra il mondo dell’associazionismo e le istituzioni locali.

La verifica di risultato e di processo

Lo sviluppo del progetto è stato costantemente attraversato da un’attenzione di tipo valutativo con periodiche riunioni a vari livelli, di équipe degli animatori di strada, di supervisione, dei coordinamenti territoriali, del comitato tecnico centrale, del livello politico cittadino.

La valutazione infatti, ritenuta una parte strutturale di questo progetto, rappresenta un processo rilevante che ha accompagnato e accompagna la vita stessa del progetto e permette di definirne e misurarne i risultati.

Essa è stata garantita attraverso due modalità: da una parte il sistema di azioni, di monitoraggio e di strumentazione previsto nel sistema organizzativo (i diversi livelli di coordinamento, i collegamenti, gli incontri, le relazioni.), dall’altra la consulenza di un valutatore esterno specialista in processi valutativi di progetti di animazione territoriale con gli adolescenti e la comunità nell’ambito del tempo libero.

Con il sistema di valutazione appositamente messo a punto per il progetto si è inteso monitorare lo stesso sotto il profilo degli accadimenti nonché dei processi di lavoro attivati e nello stesso tempo verificare l’efficacia dell’azione degli operatori di strada con i gruppi e le comunità territoriali.

L'ambito della valutazione riguarda in particolare:

- il raggiungimento degli obiettivi generali e specifici;
- i processi organizzativi (decisionali, comunicativi, informativi, relazionali);
- l'efficienza del progetto (rapporto tra risorse, tempi e azioni);
- la dimensione metodologica e culturale del progetto.

I soggetti coinvolti dalla valutazione sono: le dirigenze, i coordinatori, i gruppi di coordinamento tecnico e territoriale e i testimoni privilegiati.

Sono stati individuati i seguenti contenuti:

- le aspettative individuali e collettive verso il progetto;
- l'andamento del progetto per quanto attiene alle azioni e ai risultati conseguiti o meno;
- l'andamento del progetto per quanto attiene ai processi di lavoro attivati;
- i giudizi che le persone e gli enti esprimono sul lavoro svolto.

Gli strumenti utilizzati, nel primo anno, sono stati diversificati secondo i soggetti ai quali erano rivolti e ai contenuti. Nello specifico sono stati utilizzati questionari, schede di rilevazione e interviste.

Le unità operative di strada, inoltre, hanno messo a punto strumenti specifici per monitorare il lavoro diretto con i ragazzi.

La metodologia di valutazione utilizzata si riferisce al modello della ricerca valutativa partecipata: tutti i soggetti coinvolti nel progetto contribuiscono cioè alla fase di definizione dei contenuti della valutazione e partecipano attivamente alla fase di compilazione dei questionari per fornire dati e opinioni; partecipano inoltre alla restituzione, alla discussione e al confronto sugli esiti della stessa.

Così è possibile verificare se l'azione intrapresa può essere ritenuta efficace rispetto ai fini prefissati, coerente nel suo sviluppo in base agli intenti iniziali, integrata a interventi spazialmente o temporalmente collaterali analoghi o ad essa afferenti. Con una ricerca di questo tipo è possibile muoversi sia in un'ottica processuale che sistemica: tutto ciò che viene rilevato può essere utilizzato per la ri-progettazione generale o parziale del progetto.

La valutazione acquista anche una valenza educativa e formativa che è coerente con la valenza educativa e formativa del progetto.

Riassumendo si possono evidenziare molteplici funzioni attribuite a questo tipo di valutazione:

- una funzione di controllo nel senso di osservare il progetto nel suo evolversi;
- di autoregolazione del progetto e di sostegno tecnico alla ri-progettazione nel corso del progetto stesso e nel passaggio agli anni successivi;

- di creazione di documentazione dell'esperienza per visibilizzare il lavoro svolto;
- di formazione nel senso di apprendimento delle esperienze vissute.

251

Nodi critici e punti di forza

Le difficoltà incontrate nel progetto sostanzialmente hanno riguardato la precarietà finanziaria dello stesso che ne ha condizionato la continuità e quindi anche la possibilità di una programmazione a più ampio respiro.

Molta parte delle energie e del tempo del coordinamento tecnico centrale così è stato impiegato per cercare consenso e finanziamenti. Riflettendo a posteriori si sarebbe dovuto lavorare preliminarmente e con più attenzione con la sfera dirigenziale e politica delle istituzioni coinvolte al fine di renderle più partecipi e vicine al progetto.

Molto probabilmente si sarebbe dovuto investire di più anche in termini di visibilità, per favorire la conoscenza del progetto presso altre istituzioni e al resto della città.

Per converso la forte motivazione degli operatori ai diversi livelli, nonostante, e forse anche, in virtù delle diverse appartenenze istituzionali e professionali, e la costanza del lavoro in gruppo hanno permesso, tra le mille difficoltà incontrate, la prosecuzione degli interventi e il loro ampliamento nel secondo anno e favorito quell'integrazione interistituzionale che era tra gli obiettivi più ambiziosi del Progetto.

Uno degli elementi caratterizzanti in senso positivo il progetto è stata proprio la costanza del lavoro di gruppo volto a condividere e mettere a fuoco, sotto le diverse prospettive, la lettura della situazione, la definizione delle strategie e degli strumenti, la presa di decisioni. La sensazione è stata, quindi, quella di un potere diffuso, da non confondersi con assenza di *leadership*: ognuno in qualche modo ha potuto sentire il progetto come proprio e ne ha potuto influenzare l'andamento pur nella complessità dell'insieme.



Valutare gli interventi di educativa di strada L'esperienza della Cooperativa La linea dell'arco di Lecco¹

Alcune considerazioni di premessa

La Cooperativa

La cooperativa sociale "La linea dell'arco" di Lecco ha iniziato la propria attività nella seconda metà degli anni '80, orientando la propria azione nella gestione di interventi di promozione del benessere e di prevenzione del disagio adolescenziale e giovanile. Progetti giovani, centri di aggregazione e centri di informazione, iniziative formative per genitori, insegnanti ed educatori, attività di educazione alla salute e al benessere in contesto scolastico hanno impegnato e impegnano tuttora gli operatori della cooperativa, nonostante lo sviluppo, negli anni, di un'offerta di servizi articolata e rivolta a soggetti diversi, tra cui gli anziani e la prima infanzia. Molti i servizi gestiti per conto degli enti locali.

Negli anni più recenti la cooperativa si sta misurando con una crescita significativa, quantitativa e qualitativa, della propria attività. Fra i processi che il consiglio d'amministrazione ha scelto di sostenere per governare lo sviluppo d'impresa assumono particolare rilievo quelli culturali e formativi e - a questi correlati - alcune azioni mirate ad attribuire qualità al "prodotto" Linea dell'arco. Consapevolezza e lettura critica della crescita diffuse tra gli educatori della cooperativa, coinvolgimento nelle problematiche poste dalla crescita, formazione come esplicitazione, condivisione e elaborazione nella cooperativa del sapere e del saper fare sviluppati dagli operatori nei diversi ambiti: sono alcuni dei principali criteri che orientano i processi avviati.

È in questo contesto che prende corpo l'attenzione al problema della valutazione dei processi e dei risultati degli interventi: che cosa e come si produce, che cosa cambia ciò che si produce, e quanto. La domanda nasce nei servizi "di tradizione", all'interno dei quali, però i cambiamenti, negli anni, sono stati significativi. E trova attenzione, apertura, l'avvio di una risposta, nella collaborazione avviata dalla cooperativa con la società Emme&Erre di Padova, in un percorso inizialmente formativo e poi di messa a punto di uno strumento per la valutazione dell'efficacia di interventi di educativa di strada realizzati nel Comune di Lomagna, in un progetto dell'ente locale.

I riferimenti teorici e operativi

Perché il racconto dell'esperienza e alcuni interrogativi che essa ha sviluppato possano acquistare un senso compiuto, occorre esplicitare brevemente i riferimenti culturali, gli approcci teorici e operativi al lavoro sociale scelti e pra-

¹ Rosi Granata, formatrice, coordinatrice "Progetto Valutazione", cooperativa sociale "La linea dell'arco" di Lecco; Annalisa Pozzi, educatrice, coordinatrice Cooperativa sociale "La linea dell'arco" di Lecco; Lorenza Chiara, Educatrice professionale.

ticati dalla cooperativa sociale La linea dell'arco. Sono infatti questi riferimenti ad influire in modo diretto e significativo sull'idea, sui criteri e sugli strumenti della valutazione.

Il lavoro sociale è pensato in una strategia di promozione e di sviluppo di comunità locali consapevoli del mutare dei bisogni e della domanda sociale - in un tempo in cui convivono povertà materiali e povertà di senso, di riconoscimento, di relazione - ma, insieme, della ricchezza di presenze, attenzioni, potenzialità del proprio territorio. Una strategia in cui è centrale l'idea di "intrecciamento" (Bulmer, 1992) tra azioni di *care* formali e informali; in cui si assume a riferimento la "capacità di azione" per il benessere di soggetti che sono sempre visti "in relazione" (Folgheraiter, 1998), e che declina la specificità dell'intervento socio-educativo in azioni per il "cambiamento personale" (Zamagni, 1998). Un lavoro che produce "beni relazionali", beni comuni perché costruiti e fruiti nella relazione con altri, o, in altri termini, beni che "sono tali in quanto condivisi, materia di relazioni e esperienze che attengono alla qualità e allo spessore del tessuto sociale, più concretamente della convivenza civile" (De Leonardis, 1998). Un lavoro sociale, dunque, che assume a criterio generale di valutazione della propria qualità l'esprimersi delle potenzialità delle soggettività in gioco.

Il tema della valutazione è inoltre direttamente in rapporto con la progettazione. Qualche annotazione che consenta di delineare la cultura progettuale praticata in cooperativa. Essa si differenzia dal classico modello "per progetti" che pone al centro il risultato. Centrali, nella riflessione e nell'azione progettuale della Linea dell'arco sono i soggetti. Certamente chi è impegnato nella valutazione di efficacia deve misurarsi con la formulazione di obiettivi intesi come risultati (come nel lavoro per progetti), ma si tratta di risultati da definire - nella misura massima consentita dalle specifiche situazioni - con i soggetti interessati e coinvolti, coerentemente con le premesse teoriche richiamate. Con questi soggetti, peraltro, è necessario riuscire a condividere l'intero ciclo di progettazione e di implementazione degli interventi, non solo la definizione degli obiettivi. La tensione è verso una progettazione come processo ogni volta mirato a sviluppare interazioni fra livelli e realtà territoriali per rilevare - insieme - risorse e potenzialità, approfondire la conoscenza dei bisogni, mettere a fuoco i cambiamenti possibili (i risultati conseguibili), costruire le azioni praticabili. È un processo caratterizzato da flessibilità, sollecitata proprio dall'attenzione prioritaria ai soggetti. Deriva dell'aver posto al centro i soggetti, la convinzione che i bisogni e le risorse non sono mai rilevati una volta per tutte, gli obiettivi/risultati sono riformulabili, la valutazione è un gomito da srotolare ad ogni passo. È un approccio "con i soggetti e per progetti", e l'ordine dell'indicazione denota la priorità. Per richiamare una delle più note classificazioni degli approcci alla progettazione (Demetrio, 1988) si può definire questa una progettazione connotata sia in senso concertativo che euristico.



Chi valuta

Sono significative le conseguenze di queste scelte in rapporto alla valutazione di efficacia, perché:

- non può essere considerata un semplice problema di processo l'azione dei soggetti territoriali coinvolti, per esempio, nell'attuazione di un centro di aggregazione giovanile. L'approccio di *community care* orienta ad una scelta differente, quella della formulazione di obiettivi come cambiamenti che attengono in modo specifico all'azione di tali soggetti e alla loro reciproca interazione;
- occorre pensare modelli di valutazione-con anziché di valutazione-su. In altri termini, occorre ripensare il "chi" valuta: in questa prospettiva la valutazione non solo non può essere "esterna", ma neppure affidata ai soli operatori professionali.

Occorre, dunque, costruire modelli di valutazione che siano anche a misura della presa di parola, della possibilità di contribuire a formulare e valutare i cambiamenti da parte dei soggetti che non si possono più definire "destinatari" o, peggio "target": essi sono i veri attori, protagonisti del cambiamento possibile. Nel progetto di educativa di strada del Comune di Lomagna, gestito dalla Linea dell'arco, questi soggetti sono in primo luogo i preadolescenti. Si rendono dunque necessari strumenti di valutazione differenziati non solo per le fasce d'età ma anche in relazione ai differenti contesti (servizi territoriali, come il centro di aggregazione, o residenziali, come la comunità alloggio) e alla capacità d'incidenza dell'azione educativa in essi.

Che cosa valutare

Un secondo ordine di conseguenze riconducibili alla prospettive teoriche e ai modelli operativi scelti riguarda l'oggetto della valutazione: formulare obiettivi valutabili sotto il profilo dell'efficacia significa, dunque, precisare quali risultati (cambiamenti) ci si attende di conseguire in relazione, per esempio, alle conoscenze, agli atteggiamenti, alle capacità, ai comportamenti dei soggetti considerati. Gli obiettivi del progetto di educativa di strada per i preadolescenti del Comune di Lomagna sono in gran parte attinenti alle capacità: una scelta non casuale, ma motivata:

1. dalla scommessa sul positivo e sul potenziale che è parte fondamentale della prospettiva di lavoro sociale definita di sviluppo di comunità e dell'approccio operativo di rete, scelti dalla cooperativa come componenti forti della propria cultura operativa;
2. dal rilievo che questo concetto assume nei modelli educativi assunti a riferimento dalla cooperativa;
3. dall'idea di spazio che la nozione di capacità etimologicamente esprime: uno spazio per il soggetto, per le sue possibilità, ma anche per diverse dimensioni del cambiamento previsto;

4. dal contesto, costituito da luoghi di aggregazione, in cui i ragazzi e le ragazze si incontrano per poche ore nella settimana e all'interno dei quali l'intervento educativo è definito nelle possibilità e circoscritto nel tempo. L'educatore in questi contesti è una delle tante figure educative che il ragazzo incontra e non può darsi obiettivi irrealizzabili, cosa che rischierebbe, invece, concentrando i risultati sul cambiamento di atteggiamenti. Più in generale, a proposito di atteggiamenti, qualche studioso richiama ad una grande prudenza nei confronti di questo concetto, che "è ormai da molti anni entrato in crisi nell'ambito delle discipline psico-sociali" (Quaglino, 74). E se l'atteggiamento "non può essere osservato direttamente, ma solo indotto dalle manifestazioni verbali e dalla sequenza degli atti osservabili in rapporto all'oggetto" è appropriato formulare obiettivi a questo livello? E come valutarne il conseguimento?

**L'esperienza
di valutazione
nel progetto educativo
del Comune di Lomagna**

Come è nata l'esperienza

L'esperienza della valutazione di efficacia di un progetto educativo della cooperativa sociale La linea dell'arco, è iniziata circa quattro anni fa, quando dal bisogno di farsi chiarezza sugli elementi caratterizzanti la qualità degli interventi si è scelto di affrontare la questione spendendoci intelligenze, competenze professionali, anche risorse economiche. Nasce da qui un preciso ambito di sviluppo della cooperativa che, nel tempo, si è andato a definire come "Progetto valutazione".

In particolare ha inciso sullo sviluppo della nostra esperienza di valutazione dei progetti una proposta ricevuta dalla Emme&Erre di Padova, azienda di consulenza e di ricerca sociale che nel 1995, in relazione ad un progetto denominato Gulliver, stava verificando la disponibilità di alcune organizzazioni a partecipare ad una prima sperimentazione di valutazione dei risultati nell'ambito dei servizi sociali e sanitari.

L'investimento sulla proposta di formazione ricevuta dalla Emme&Erre ha trovato il nostro consenso a partire dal fatto che proponeva un percorso di valutazione degli interventi sociali centrato sul criterio dell'efficacia il cui oggetto di approfondimento è il livello di realizzazione degli obiettivi che ci si è posti. Quegli stessi obiettivi che per la nostra cooperativa sono sempre stati la questione centrale per la progettazione degli interventi nei diversi ambiti.

Agli operatori che hanno aderito al percorso formativo sull'efficacia è stato richiesto di scegliere tra i diversi progetti attuati dalla cooperativa quello più adeguato al fine di attuare una sua rilettura alla luce di una esigenza valutativa.

Dove e perché è nata l'esperienza

Il percorso di valutazione dell'efficacia si è avviato sul "Progetto di educativa di territorio. Adolescenti, quale protagonismo?", gestito dalla Linea dell'arco

dodici

a seguito della vincita di una gara di appalto bandita dal Comune di Lomagna, comune della Provincia di Lecco, con circa n. 4.000 abitanti, situato nella zona del meratese, su finanziamenti stanziati dal D.P.R. 309/90.

La scelta del progetto di Lomagna è derivata da più motivazioni:

- l'ambito dell'intervento era rappresentativo di un numero significativo di proposte educative della cooperativa La linea dell'arco, nell'area della promozione del benessere e della prevenzione del disagio giovanile;
- il testo del progetto era già stato elaborato limitatamente alla individuazione di valori, finalità, soggetti coinvolti, obiettivi generali, una prima ipotesi di programmazione delle attività con tempi e modi, verifica *in itinere* e conclusiva;
- l'amministrazione comunale aveva dimostrato interesse e aveva espresso la disponibilità di investire proprie risorse in un percorso specifico per la valutazione dell'intervento.

Il progetto di educativa di territorio si è posto in un quadro complessivo di attenzione e prevenzione del disagio giovanile che il Comune di Lomagna ha delineato da tempo, ponendosi in una progettualità più ampia all'interno del "Progetto Giovani" del comune.

Il filo conduttore del progetto è quello di stimolare e accrescere il protagonismo dei ragazzi rispetto al territorio di appartenenza e ai loro ambiti di aggregazione. L'orientamento che sottende sia la progettazione che l'operatività è quello di dare spazio ai ragazzi stessi per esprimere interessi, bisogni, desideri... e di agevolare la comprensione della realtà aggregativa.

I soggetti dell'intervento sono i preadolescenti, gli adolescenti e la comunità territoriale.

Quest'ultima è considerata come entità di persone, associazioni, istituzioni e gruppi, che ha in sé la potenzialità di autopromuoversi creando condizioni di benessere e fronteggiando situazioni di disagio. Si ritiene importante quindi che essa coltivi la consapevolezza delle proprie risorse, riconoscendosi dunque come soggetto protagonista per la risposta ai bisogni del proprio territorio.

Nella comunità i giovani, in particolare, sono considerati come forza promotrice di cambiamento.

Cosa è stato fatto

L'équipe del progetto di educativa di territorio, intraprendendo il percorso di valutazione di efficacia, si è trovata a misurarsi su più livelli: da una parte ha dovuto rivedere il senso complessivo dell'intervento, riflettere e confrontarsi nuovamente su alcune premesse importanti - perché si decide di fare un intervento, come ci si rapporta con la realtà territoriale in cui questo intervento deve prendere corpo, chi sono gli attori dell'intervento, con quali modalità si intende agire -, dall'altra ha dovuto compiere dei passaggi operativi necessari per meglio definire i soggetti coinvolti e gli obiettivi che ci si proponeva di raggiungere.

L'applicazione di un metodo di valutazione ha portato immediatamente a compiere una riflessione: la valutazione non può essere la "parte conclusiva" del processo di progettazione ma deve essere una fase integrante, trasversale e significativa dello stesso. Se il processo di valutazione di efficacia ha come obiettivo la misurazione dei cambiamenti che ci si propone di raggiungere, condizione utile e necessaria per la progettazione è chiarire in partenza i due elementi che permettono questo processo: i soggetti e gli obiettivi educativi.

A livello operativo dunque si sono esplicitati i protagonisti dell'intervento, per il progetto di educativa di territorio: la comunità locale e i preadolescenti e adolescenti di Lomagna.

Il passaggio successivo sul quale ci si è sperimentati è stata una miglior definizione degli obiettivi intesi in termini di cambiamento. Ci si è dovuti misurare sulla formulazione degli risultati ragionando sul livello di concretizzazione degli stessi, trovare cioè il modo adeguato perché il cambiamento da raggiungere non fosse né troppo generale, né troppo specifico; che fosse vicino, "pennellato" sulla realtà sia dei soggetti coinvolti, sia delle caratteristiche che delle finalità del progetto.

Questi passaggi operativi hanno permesso un'ulteriore riflessione: occorre avere chiaro il livello dell'intervento e quindi avere presente i confini dell'agire e della relazione educativa. Ridefinire gli obiettivi in termini di cambiamento aiuta a uscire dal rischio della generalità e/o dall'onnipotenza sia del progetto sia del ruolo professionale che in esso si è chiamati a giocare. Il rischio di lasciare generali, astratti i risultati che ci si propone di raggiungere può indurre a pensare che tutto si può, che ogni agire è lecito. Ancora, articolare il cambiamento in modo troppo specifico, straordinario può limitare l'agire educativo e l'intervento stesso, costringerlo, renderlo parziale.

Ne consegue che anche la programmazione di iniziative o attività - alle quali gli operatori e i soggetti coinvolti nel progetto sono chiamati a rispondere - risultano congruenti con i risultati che ci si propone di raggiungere. Si limita in questo modo anche il rischio di essere troppo coinvolti o di lasciarsi sopraffare dal dover fare, dal dover programmare, dal non lasciare "spazi vuoti" nella relazione o nel tempo dell'aggregazione. La prassi educativa risulta cioè calibrata, adeguata, corrispondente alle linee progettuali.

Il passaggio operativo successivo alla miglior definizione degli obiettivi ha portato l'équipe a voler trovare una modalità oggettiva che permettesse di cogliere il livello di misurazione, di raggiungimento del cambiamento. Ci si è dovuti misurare con la ricerca e la costruzione di strumenti.

Come è stata svolta la verifica di risultato

Questo percorso di ridefinizione di alcuni passaggi del progetto al fine di valutarne i risultati conseguiti ha portato l'équipe alla fase cruciale di scelta degli strumenti da utilizzare.

La riflessione si è concentrata su alcune questioni fondamentali:

1. come passare da una percezione soggettiva degli operatori sull'andamento di un intervento (significativa per chi lavora nei servizi alle persone) ad un'analisi che si avvalga di elementi osservabili, condivisibili da più soggetti per analizzare il livello di raggiungimento degli obiettivi;
2. quale tipo di strumento individuare tra quelli accreditati dalla comunità scientifica, già sperimentati e valutati in diversi altri contesti di intervento;
3. come utilizzare strumenti senza turbare la relazione educativa, quello spazio libero in cui l'educatore gioca e sviluppa i significati dell'intervento.

L'analisi dei test già esistenti e la difficoltà di individuarne uno sufficientemente adeguato alle esigenze del progetto attuato a Lomagna hanno portato alla costruzione di uno specifico strumento di valutazione: una griglia di osservazione organizzata per indicatori (insieme di comportamenti osservabili da parte dell'operatore) in riferimento ai singoli obiettivi del progetto, in rapporto ai ragazzi e alle risorse territoriali.

L'équipe del progetto che ha lavorato sulla scelta dei comportamenti riferiti ai diversi obiettivi si è confrontata ponendo attenzione a ciò che la relazione educativa intende promuovere, sostenere e sollecitare nel lavoro svolto con i ragazzi e con le risorse del territorio. Nella scelta dei comportamenti più significativi attraverso i quali esprimere in positivo o in negativo un avvicinamento all'obiettivo, è stato importante il contributo delle educatrici che 'sul campo' stavano lavorando (e tuttora continuano a lavorare) sul progetto.

A titolo di esempio sull'obiettivo "Accrescere la capacità di confrontarsi con le idee degli altri" l'indicatore del "Confronto con le idee degli altri" è stato costruito individuando i seguenti elementi da osservare:

- lascia esprimere opinioni / idee agli altri ragazzi del gruppo;
- ascolta con attenzione le opinioni diverse dalle sue;
- risponde alle domande poste dagli altri ragazzi del gruppo;
- esprime un'idea nella comunicazione di gruppo;
- esprime il proprio accordo / disaccordo, su quanto detto da altri;
- esprime le proprie idee anche se in contrasto con quelle degli altri;
- sostiene un'idea già introdotta da altri nel gruppo;
- disturba la comunicazione in corso nel gruppo;
- insulta i compagni del gruppo;
- ripete ossessivamente la propria idea;
- sminuisce e/o demolisce le idee dei compagni del gruppo;
- sta sempre zitto nelle comunicazioni del gruppo.

Nella compilazione della scheda costituita dall'insieme di questi elementi l'operatore può esprimere quanto si sia verificato ogni singolo comportamento rispetto ad un singolo ragazzo su una scala graduata che va dal "Molto" al "Per niente".

L'utilizzo della scheda ha visto gli operatori impegnati settimanalmente nella stesura dell'osservazione.

Questo impegno ha portato l'équipe a misurarsi con un grosso carico di lavoro su due livelli:

- la compilazione delle schede, rispettando i passaggi metodologici previsti;
- la capacità di spendere il proprio ruolo educativo non solo rispetto alle attività svolte e alle relazioni con il gruppo dei ragazzi, ma anche di concentrare la propria attenzione nell'osservazione individuale sugli elementi della griglia.

Riflessioni sull'esperienza

Il percorso metodologico intrapreso per la valutazione del progetto ha giocato più di un effetto importante sull'équipe:

1. ha portato a mettere a confronto la nostra professionalità, perché ci ha costretto a ripensare e ridare un senso anche al modo in cui si è educatore o educatrice;
2. ha portato a misurarsi nuovamente con problemi che attengono all'etica professionale - e qui ci si riferisce alla dimensione educativa presa in considerazione nel percorso - (comportamento/atteggiamento);
3. ha aiutato a individuare gli elementi importanti per darsi una metodologia comune, a chiarire i presupposti dell'intervento educativo e a condividerli;
4. è costato molta fatica in termini di energia, investimento e tempo;
5. ha permesso di avere un riscontro sui cambiamenti dei ragazzi in relazione agli obiettivi educativi, attraverso l'osservazione riproposta nel tempo sullo stesso soggetto;
6. ha confermato l'importanza di far partecipare in questo processo, in quanto soggetto che promuove l'intervento, il committente. A Lomagna insieme all'équipe ha infatti lavorato attivamente, il consigliere comunale delegato alle politiche giovanili.

Nel percorso operativo, di confronto e coinvolgimento costante, si è potuto sperimentare infatti un arricchimento reciproco. Nel rispetto della specificità degli approcci - educativo e di politica sociale - si è riusciti a creare, attorno al significato del progetto, un linguaggio comune e a condividere l'importanza dello stesso percorso di valutazione di efficacia dell'intervento.



ESPERIENZE E PROGETTI DI INTERVENTI A LIVELLO INTERNAZIONALE

Il lavoro di strada in Germania*

261

Storia e sviluppi

Nel XIX secolo e all'inizio del XX secolo esistevano già forme di lavoro sociale di strada, un servizio sociale che si avvicinava all'ambiente di vita delle persone. L'attuale sviluppo comunque non affonda le sue radici in queste esperienze. Willi Eri, nel 1966, pubblicò sulla rivista "Deutsche Jugend" l'articolo dal titolo *Tre esempi di un lavoro ambulante con i giovani*. Eri faceva riferimento a tentativi di "detached work"¹, attività mobili con i giovani, slegate da istituti, e stimolava le categorie professionali a sperimentare le seguenti forme di lavoro: pedagogia di gruppo, aiuto a singoli, pastorale e consulenza, lavoro di comunità. Nel 1968, Urs Isenegger pubblicava, sugli "Hei 1 paedagogischen Blaettern", un articolo sui progetti di servizio sociale ai giovani, attivati a Lucerna, Zurigo e Winterthur, dal titolo *Assistenza aperta per giovani abbandonati o a rischio di abbandono*. Su una circolare dell'associazione tedesca dei Nachbarschaftsheime, apparve un articolo di Christa Stahl dal titolo *Detached Youthwork in England - una nuova forma di lavoro sociale con i giovani*.

Un'attività di vero e proprio *streetwork* si sviluppò in Germania a partire dalla fine degli anni '60. All'inizio, queste attività erano rivolte prevalentemente a tossicodipendenti e a bande giovanili. Nella metà degli anni '70, si iniziarono forme di *streetwork* con soggetti senza fissa dimora. Lo *streetwork* ebbe una forte crescita di importanza attorno al 1985; questa crescita, da allora, continua ininterrottamente e il lavoro di strada viene applicato a sempre nuovi campi problematici.

Con la collaborazione di un gruppo di autori e con l'aiuto dell'ufficio federale centrale per l'informazione sanitaria, nel 1973, Berndt Georg Thamm e Walter Schmetz poterono pubblicare, raggiungendo un'alta tiratura, il testo *Consumatori di droga nel sottobosco*. Lo sviluppo e la situazione della problematica relativa al consumo di droghe viene descritto prendendo a modello l'incandescente caso sociale di Berlino. Thamm e Schmetz avevano accumulato esperienze nell'ambito della droga fin dalla metà degli anni '60; essi conoscono bene lo scenario. Thamm ha avuto modo di soggiornare anche in Scandinavia, Israele e nei Paesi Bassi. Si constatava che venivano realizzati dei centri di accoglienza per tossicodipendenti, che veniva messo a disposizione personale qualificato in numero sufficiente ma che il gruppo dei destinatari non veniva in definitiva raggiunto. Gli autori proposero allora il nuovo metodo del "Detached Youthwork", che va incontro ai clienti nel loro ambiente di vita.

* A cura di Franz Schmid.

¹ Il termine inglese *detached* significa: sciogliere, dividere da, e qui si riferisce ad attività con i giovani sciolte, separate da un centro giovanile o da una qualsiasi altra struttura.

Dal 1966 alcuni collaboratori dell'Ufficio giovani di Amburgo si occupano del problema della droga; accanto a offerte informative, essi organizzano anche forme anonime di consulenza su problemi di droga. Nel corso del tempo, si intensificarono le riflessioni in ordine all'attivazione di aiuti ambulanti; alcuni dei collaboratori si informarono sulle esperienze in atto in altri paesi europei, in particolare sul lavoro degli *Streetworkers*. Nell'aprile del 1972 fu acquistato un appartamento in un vecchio fabbricato in Koenigstrasse 16/A; nasceva così il famoso Centro di consulenza "Xoe 16/a". Nell'aprile del 1973 erano occupati in quel centro cinque animatori di strada e quattro assistenti specializzati per cure intensive. Il lavoro degli *streetworkers* di Amburgo era organizzato in servizi interni e esterni, con un cambio settimanale. L'accento posto dai servizi esterni era quello del lavoro nell'ambito della problematica dei drogati: il loro compito si limitava a primi e brevi contatti e escludeva un'assistenza prolungata nel tempo. Il centro "Xoe 16/a" insiste molto sull'assoluto riserbo nel lavoro, sui contatti con persone di riferimento, su aiuti concreti e su modalità non convenzionali di azione. Alla conferenza professionale scientifico-tecnica dei centri tedeschi contro i pericoli della dipendenza, nel 1977, sul tema "Giovani e dipendenza", Hubert Homann presentò l'esperienza di Amburgo con un contributo dal tema "l'influsso motivazionale su giovani non disposti a sottoporsi ad una terapia, attraverso l'intervento di *streetworkers*" e tracciò il seguente bilancio: «Il successo delle misure messe in atto finora mostra chiaramente che le qui descritte attività sono significative e dovrebbero essere potenziate».

A causa della formazione di bande giovanili e della delinquenza che coinvolgeva numerosi gruppi giovanili, l'amministrazione comunale di Monaco introdusse delle misure preventive nell'ambito delle azioni repressive. All'inizio del gennaio del 1970, per ogni ispezione di polizia fu creato e occupato un posto per *streetworker* in organico, presso l'Ufficio giovani, Sezione tutela dei minori. Il direttore della sezione aveva realizzato il progetto di questo intervento di strada, dopo aver visitato i progetti di Shaftland, Leeds e Londra. Per via di interventi sui media, questi animatori di strada, nel 1975, ricevettero l'appellativo di "pompieri sociali". Compito degli animatori di strada era quello di attivarsi attraverso la presa di contatto con gruppi informali di giovani, in caso di comportamenti devianti dei giovani stessi o di reazioni critiche da parte dell'opinione pubblica. Obiettivo dell'assistenza rivolta a gruppi potenzialmente criminali era quello di impedirne o di interromperne un ulteriore accrescimento e quello di condurre i gruppi gradualmente al loro scioglimento o di indirizzarne le attività su binari meno aggressivi socialmente. Il fondamento giuridico era costituito da una delibera della legge sul benessere dei minori - «Misure educative di tutela per i giovani e a favore di minori a rischio». Nella definizione degli obiettivi del progetto di Monaco, da una parte si fece attenzione alla responsabilità, all'emancipazione e all'autodeterminazione dei singoli e dei gruppi, ma dall'altra, veniva posta in primo piano nell'azione concreta l'opera

di controllo e di scioglimento di gruppi di giovani potenzialmente devianti. In questo si intravede il pericolo che i gruppi socialmente marginali siano ancora più fortemente spinti *outside*. L'esperienza di *streetwork* di Monaco, nel 1973, è stata la prima nella Repubblica Federale Tedesca; dopo i primi esperimenti essa fu continuamente riattivata.

Un'altra radice del lavoro di strada in Germania può essere ricondotta al 1967, all'esperienza di alcune comunità ecclesiali a Stoccarda. Walther Specht, mentore e motore del lavoro sociale mobile con i giovani, ricorda che là si sviluppò un lavoro sociale mobile a partire dalla convergenza delle attività con i giovani e del servizio sociale. Punto di partenza fu la critica all'interno delle attività offerte a tutti i giovani, che lamentava l'irraggiungibilità di molti giovani, in particolare di quelli che manifestavano modalità di comportamento problematiche, a causa della tradizionale *Komm-Struktur* ("struttura del far venire"). A questo si aggiunse però anche che le attività tradizionali aperte a tutti i giovani molto spesso si dichiaravano incompetenti ad affrontare i problemi giovanili e perciò provocavano processi di emarginazione. Un secondo approccio tentò di agganciarsi alla messa in discussione delle concezioni dominanti nella Repubblica Federale Tedesca che vedevano l'aiuto in termini prevalentemente individuali, critica che durava dagli anni '60. Questo approccio tentava di promuovere forme socio-ecologiche di lavoro di gruppo, orientate alla comunità, animazione culturale e lavoro di comunità. Walther Specht tentò di definire il concetto di lavoro mobile con i giovani, con le seguenti tesi:

- il lavoro sociale mobile con i giovani come ambito delle libere attività offerte a tutti i giovani è un progetto di azione orientato al mondo vitale dei soggetti e all'inserimento in esso;
- il lavoro sociale mobile con i giovani pratica lavoro di strada, consulenze a singoli, lavoro di gruppo e lavoro di comunità;
- il lavoro sociale mobile con i giovani sottolinea la necessità di percepire gli interessi degli abitanti di un territorio e i cambiamenti delle situazioni socioecologiche, così che i problemi sociali possano essere più fortemente ricondotti alle condizioni che li generano e dunque meglio affrontati;
- il lavoro sociale mobile con i giovani tenta di far crescere nei giovani una consapevolezza politica della loro situazione di vita.

L'opera fondamentale e nello stesso tempo il libro-culto sul lavoro sociale con i giovani "Tra il bar e la galera" (*zwischen Kneipe und Knast*), dal titolo *Giovani aggressivi*, ha il suo luogo di origine nella cantina di un club di giovani, in una parrocchia di Amburgo; sulle loro convincenti e riflettute esperienze relazionano Joerg Kraussiach, Fritz Duewer e Gerda Felberg. Il Rapporto riceverà nel 1974 il premio "Hermine Albers" del gruppo di lavoro per il servizio sociale ai giovani e, dal 1976, sarà accolto in più edizioni da un ampio pubblico. Dal loro lavoro in un gruppo parrocchiale, gli autori svilupparono diversi



campi di attività con i giovani tra cui anche il lavoro sociale di strada: “staccarsi dalla casa; cercare i giovani nei gruppi informali, cioè nei bar e nei parchi, soprattutto dalle undici di sera fino al primo mattino”.

Nell’ambito dell’assistenza ai senza fissa dimora, vari elementi condussero alla realizzazione di forme ambulanti di aiuto. Si era nell’epoca dei duri confronti politici e pratici con amministrazioni cittadine che, nel 1974, dopo la caduta dei provvedimenti penali contro il vagabondaggio, ordinarono misure draconiane contro l’invasione dei “pezzenti”. All’inizio c’erano i progetti pilota della comunità europea per la lotta contro la povertà, all’interno del progetto sperimentale sull’assistenza dei senza fissa dimora a Tubinga/Stoccarda. Ulteriori impulsi provenienti dal servizio sociale incoraggiarono ad intraprendere la via di “un servizio sociale che esce fuori, che va incontro”, rivolto ai vagabondi. I primi passi in questa nuova direzione furono fatti a Stoccarda, più tardi a Monaco, Berlino e Friburgo.

A partire da giri di contatto nelle stazioni ferroviarie e altrove, si è giunti a sviluppare possibilità di relazione basata sulla fiducia, per persone in condizioni di estrema povertà. Un servizio sociale che vada incontro alle persone, in questo ambito di lavoro, diventa parte integrante di un aiuto mobile.

Il lavoro sociale mobile con i giovani, per quanto riguarda il suo sorgere, la definizione dei suoi obiettivi e le modalità di intervento, è documentato in modo straordinariamente ricco. Questo tipo di servizio ha ricevuto riconoscimenti presso vari organismi nazionali e internazionali.

Oggi, gli *streetworker* operano negli ambienti di vita di diverse categorie di persone socialmente svantaggiate, stigmatizzate e/o criminalizzate:

- giovani in luoghi informali di incontro;
- ragazze o giovani donne che vivono in un ambiente in cui lo svantaggio sociale risulta dominante;
- giovani senza lavoro;
- Rockern, bande giovanili e giovani aggressivi;
- giovani appartenenti a nuovi gruppi, come i Punks o gli Skins;
- persone senza fissa dimora;
- tifosi del calcio;
- consumatori abituali di sostanze tossiche;
- omosessuali;
- giovani maschi dediti alla prostituzione;
- prostitute.

Altri gruppi si aggiungeranno nel prossimo futuro, a causa del crescente impoverimento di determinati settori della popolazione.

Negli anni '80, la diffusione dell'HIV e dell'AIDS ha dato un impulso

notevole allo sviluppo del lavoro di strada. Questi tipi di intervento si concentrano soprattutto sulle seguenti aree di intervento: prostituzione maschile e femminile, tossicodipendenza e ambienti omosessuali. Il lavoro di prevenzione dell'AIDS realizzato in quegli ambienti ebbe come conseguenza anche un ulteriore sviluppo del lavoro di strada in genere, come forma di servizio sociale. In particolare l'area della tossicodipendenza divenne nuovamente un tipico campo di lavoro sociale di strada.

Concezioni e sviluppi attuali

Per quanto riguarda la concezione di fondo, il lavoro di strada poggia, in ogni ambito di attività, sul principio dell'accettazione del gruppo dei destinatari e dei loro mondi vitali. Orientato da quest'unico principio normativo, il lavoro sociale di strada sul territorio è possibile se si basa sulla fiducia reciproca e su una presa di posizione decisa in favore dei gruppi dei destinatari.

Il lavoro di strada si distingue dalle offerte di servizi centrati su strutture definite per il suo carattere di "movimento verso". Al posto di una "struttura del far venire" - in riferimento al cliente - (*Komm-Struktur*) esso utilizza una "struttura dell'andare verso" - in riferimento all'operatore - (*Geh-Struktur*). Quali siano le dimensioni quantitative della presenza sul campo non è precisato né complessivamente, né per quanto riguarda i singoli campi. In certi ambiti di attività, questo tipo di lavoro può trovare una prosecuzione in strutture formali.

Non sono definibili dei veri e propri standard che riguardino tutti gli ambiti di attività. Le attività proprie del lavoro di strada sono situative e dipendono fortemente dalle diverse condizioni in cui si opera, in particolare:

- dalla situazione di vita dei destinatari,
- dalle condizioni che l'ente committente pone,
- dalle specifiche strutture del luogo dove si opera,
- dalle attuali situazioni di conflitto.

Solo nell'ambito del lavoro con gruppi di tifosi esiste un programma ufficiale, esteso a livello federale, che costituisce la base di finanziamento per i progetti locali.

I destinatari privilegiati del lavoro di strada sono bambini, giovani e adulti. Differenze notevoli di età si incontrano soprattutto nell'ambiente della prostituzione e della tossicodipendenza. Nell'ambito dei tifosi, nei progetti contro la violenza, nell'ambiente della prostituzione maschile e nel lavoro sociale mobile, si ha a che fare prevalentemente con giovani. I senza fissa dimora sono invece per lo più adulti. Nel lavoro sociale ambulante con i giovani si nota una tendenza all'allineamento tra giovani maschi e femmine.

Trasversalmente a tutti i gruppi di destinatari, si può individuare un certo



consenso riguardo alle finalità centrali degli interventi:

- trovare un punto di accesso al gruppo dei destinatari,
- guadagnare la loro fiducia,
- imparare a leggere il loro mondo e la loro situazione di vita.

Oltre a questi si possono indicare anche i seguenti obiettivi che riguardano ogni tipologia di intervento:

- sostenere singoli individui o interi gruppi nel superamento di situazioni di vita particolarmente problematiche,
- promuovere persone e gruppi nell'attivazione delle loro capacità,
- aiutare a strutturare la vita del gruppo in modo meno rischioso, più sicuro e più confortevole,
- intervenire preventivamente in quelle situazioni che sono potenzialmente problematiche o di fronte a comportamenti che possano causare problemi,
- modificare quei fattori che possono influenzare la situazione di vita del gruppo dei destinatari,
- agire sulle condizioni strutturali che determinano le proprie possibilità di sostegno.

Sulla scorta delle categorizzazioni sviluppate nei progetti di prevenzione dell'AIDS, si possono così descrivere i piani di azione e gli ambiti di attività:

- costruzione e cura di una rete di contatto nel mondo vitale dei soggetti,
- costruzione e cura di una rete istituzionale (servizi ambulatori, uffici pubblici ...),
- servizio psico-pedagogico generale (consulenza sociale e in situazione di crisi, accompagnamento, lavoro di gruppo, lavoro di comunità, animazione, attività comuni, ...),
- interventi specifici per determinati gruppi di destinatari e campi di lavoro (addestramento Safer-Use, training con giovani potenzialmente violenti, sviluppo di forme partecipative per tifosi, campagne informative sugli effetti dell'uso di droghe, ...),
- rappresentanza degli interessi dei gruppi destinatari di fronte all'autorità pubbliche e lavoro di *lobby* con i mezzi di comunicazione,
- innovazioni istituzionali, strutturazione delle offerte istituzionali di servizi, che siano aderenti ai bisogni (dormitori, servizio di consulenza per persone sotto la soglia di povertà ...).

Dal 1977, congressi e convegni specifici nell'ambito del servizio sociale si occupano di lavoro di strada. Una prima ampia discussione fu sollevata dalla ricerca di Joerg Krausslach, dal titolo *Lavoro sociale di strada nella repubblica federale tedesca*, che fu condotta con il patrocinio dell'Istituto di servizio sociale e socio-pedagogia di Francoforte sul Meno, nella cornice del progetto orientato sui destinatari del servizio sociale ai giovani. A questa discussione ci si rifece per approfondire la riflessione, nel 1979, nel Centro di formazione continua "Haus am Rupenhorn", a Berlino. In quell'occasione si individuarono le seguenti caratteristiche essenziali del lavoro di strada: presa di contatto, conoscenza della situazione di vita dei giovani, assunzione di una funzione di mediazione tra i giovani e altri gruppi e istituzioni.

A questi appuntamenti, si aggiunsero gli "incontri di operatori di strada a livello federale" (8 incontri in totale, fino alla fine del 1982). Inoltre si svolsero una quantità notevole di giornate di studio nei più diversi contesti. La tradizione degli incontri a livello federale riprese nel 1986 nella Burckardhaus di Geinhausen (incontri annuali autogestiti). Nel 1996 si è svolto l'undicesimo incontro. Il gruppo di lavoro federale sull'assistenza ai senza fissa dimora ha organizzato convegni annuali per operatori di strada, dal 1984 al 1988.

Le forme di cooperazione sono particolarmente numerose. Sono da menzionare in particolare le visite collegiali e gli accordi su forme di cooperazione puntuali o continue. Sono particolarmente frequenti forme di cooperazione a livello locale, regionale o di *Länder* per quanto riguarda il lavoro sociale ambulante per giovani, i progetti con i tifosi di calcio, ad Amburgo, nella Renania settentrionale e Vestfalia e a Berlino. Il lavoro sociale ambulante con i giovani può contare su gruppi di lavoro a livello di singoli Land. Per i progetti con i tifosi sono attivi un gruppo di lavoro federale e un centro di coordinamento dell'associazione sportiva giovanile Deutsche Sportjugend. I progetti con giovani potenzialmente violenti e con ragazzi di strada sono spesso accompagnati da forme di sostegno scientifico. Per l'ambito della prostituzione, esiste un'articolata rete di discussione.

Dal 1987, si tenta di legare assieme le varie discussioni scientifiche e di renderle pubbliche con la rivista *Streetcorner*, edita dall'Istituto per il servizio sociale e culturale di Norimberga (ISKA).

Enti gestori
dei servizi sociali
di strada

La maggior parte dei servizi di animazione di strada sono gestiti da enti privati. Per quanto riguarda l'assistenza ai senza fissa dimora, l'80% delle strutture di aiuto sono gestite da libere associazioni assistenziali. Ma anche molte piccole associazioni con finalità di utilità sociale si sono formate per il lavoro di strada e si sono affermate in questo campo. Si sono costituite anche società secondo il codice di diritto civile, soprattutto per il servizio sociale ambulante per i gio-

dodici

vani. Nei progetti di prevenzione dell'AIDS e della violenza, spesso, gli enti gestori sono pubblici: gli uffici sanitari o quelli per le politiche giovanili.

Forme di finanziamento europeo federale o a livello di *Land*, così come misure di promozione di lavoro, hanno dato una notevole spinta all'ambito di attività dei lavoro di strada. Risulta però notevolmente difficile trasformare forme sporadiche di finanziamento dei progetti in forme stabili. Questo riesce per lo più nell'ambito del lavoro sociale ambulante con i giovani e nel settore delle tossicodipendenze; risulta invece più difficile per i progetti di prevenzione dell'AIDS e della violenza.

**Educatore sociale:
un nuovo profilo
professionale**

L'importante evoluzione avutasi nel campo dei servizi sociali nel nostro paese negli anni Ottanta e Novanta ha posto le basi dell'attuale sistema di assistenza e protezione dell'infanzia e dell'adolescenza. Questa situazione di cambiamento ha comportato, tra le altre cose, uno spettacolare sviluppo dei servizi sociali e la loro diffusione in tutto il paese. Ne ha inoltre determinato una importante diversificazione, sia in termini di ambiti di intervento che di popolazione assistita.

Di pari passo con questa trasformazione sociale, politica e normativa si è affermato un modo nuovo di interpretare la realtà sociale e di affrontare i problemi ad essa collegati. Tutto ciò ha comportato una crescente domanda di nuovi professionisti del sociale, in particolare di quelli che affrontano il lavoro sociale da presupposti educativi.

Questi professionisti sono stati denominati in vari modi in Spagna. Nel corso degli ultimi venti anni abbiamo assistito ad una transizione: dalla figura dell'educatore specializzato in emarginazione siamo passati a quella dell'educatore di strada e familiare, per arrivare infine al consolidamento della figura professionale dell'educatore sociale.

Il Decreto Legge dell'ottobre 1991¹ che regola gli studi per il diploma di laurea breve in Educazione sociale, elaborato, voluto e sostenuto da numerosi collettivi di educatori e animatori socio-culturali, ha permesso finalmente di riunificare le diverse specialità collegate a questo ambito di lavoro, inquadrato nella istruzione non formale: gli educatori specializzati che operano con i bambini e gli adolescenti socialmente disagiati, per emarginazione o disadattamento; gli educatori che lavorano con i disabili; gli animatori socio-culturali che operano nel campo del tempo libero e della dinamizzazione sociale e culturale; gli educatori di adulti e gli agenti educativi che si occupano della formazione e inserimento professionale dei giovani.

Con la creazione del diploma è stata a sua volta resa possibile la creazione di collegi professionali che gradualmente prendono il posto delle associazioni professionali e poco a poco diventano i referenti dei diritti e dei doveri degli educatori nell'esercizio della loro professione. Questi collegi si costituiscono in Federazione Nazionale e rappresentano, in seguito al loro consolidamento negli ultimi anni, un forte sostegno per la definizione e il riconoscimento sociale del ruolo degli educatori.

* Miguel Melendro Estefanía, dottore in Educazione.

¹ Regio Decreto 1420/1991, del 30 agosto, con il quale viene istituito il titolo universitario ufficiale di diplomato in Educazione sociale e si stabiliscono le direttrici generali dei piani di studio per il suo conseguimento. Pubblicato nella Gazzetta Ufficiale dello Stato Spagnolo del giovedì 10 ottobre 1991.

Da questo contesto, che è andato progressivamente profilandosi e strutturandosi negli ultimi cinque anni e in particolare a partire dal rilascio dei primi diplomi universitari, emerge un nuovo orientamento nell'intervento socio-educativo sui minori. Si fa strada una linea di lavoro più educativa, accentrata sull'acquisizione di nuovi supporti metodologici, arricchiti dagli apporti provenienti dal campo dell'animazione socio-culturale, e fondata su nuovi presupposti teorico-pratici che permettono una migliore capacità di adeguamento a nuovi programmi, forme o ambiti di intervento. Ai tradizionali contesti di intervento dell'educatore specializzato, quali le istituzioni residenziali di accoglienza, di protezione, di riabilitazione e l'ambiente aperto della strada, se ne aggiungono di nuovi, molti dei quali già oggetto di esperienze precedenti ma limitatamente a progetti localizzati e sulla base di una metodologia scarsamente elaborata: il lavoro con le famiglie, l'attività a domicilio, gli interventi dall'ambito giudiziario, il lavoro educativo nei centri diurni ecc.

Ma di cosa si compone il profilo di questa figura di educatore sociale, in particolare per quanto riguarda l'intervento socio-educativo con i bambini e gli adolescenti in disagio sociale? Per comprendere questo processo, è necessario ripercorrere brevemente la storia di questa professione nel nostro paese.

**Dall'educatore
di strada
all'educatore sociale:
momenti
di un processo**

Esperienze come quella del movimento "Pioneros" a Yagüe, quartiere periferico di Logroño (La Rioja), iniziata alla fine degli anni Sessanta, o quella dei gruppi di educatori di strada dell'IRES (Istituto di Reinserimento Sociale) nel quartiere El Carmelo a Barcellona, oppure gli appartamenti e il lavoro in strada del gruppo "Promesa" a Madrid, crearono negli anni Settanta il profilo di educatore di strada. L'educazione alla vita quotidiana, la relazione educativa imperniata sul contatto personale e sull'affetto, l'interpretazione critica della realtà sociale di bambini e adolescenti emarginati, e l'assunzione di un ruolo di agente di stimolo alla consapevolezza nella più chiara tradizione freiriana, fanno parte della metodologia operativa dell'educatore di strada. Questi viene quindi definito nel modo seguente:

«Un operatore sociale il cui ambiente di lavoro è sostanzialmente la strada, luogo privilegiato della socializzazione, dove le istituzioni non arrivano. La sua azione educativa si rivolge ai bambini e ai giovani con problemi di adattamento sociale, con i quali realizza un lavoro sia personale che di gruppo. Si tratta di un adulto che per il minore svolge il ruolo di persona di riferimento e di identificazione ed è testimone della sua realtà. La sua funzione è quella di mettere a disposizione del minore i mezzi necessari a permettergli di prendere consapevolezza di sé stesso e della situazione del suo ambiente, e di rispondere alle sue esigenze più pressanti a tutti i livelli, utilizzando a questo fine tutte le risorse esistenti nella comunità» (Definizione data in occasione delle V Giornate nazionali sul Disadattamento sociale e il recupero dei minori, 10-12 marzo 1983).

Il lavoro dell'educatore di strada è concentrato quindi principalmente sulle attività con le comunità e con i gruppi, partecipazione istituzionale, iniziative di affermazione e riconoscimento dei diritti, interventi sulle problematiche di assenteismo scolastico e fallimento negli studi. All'assistenza individuale è invece dedicata una parte minore della sua attività.

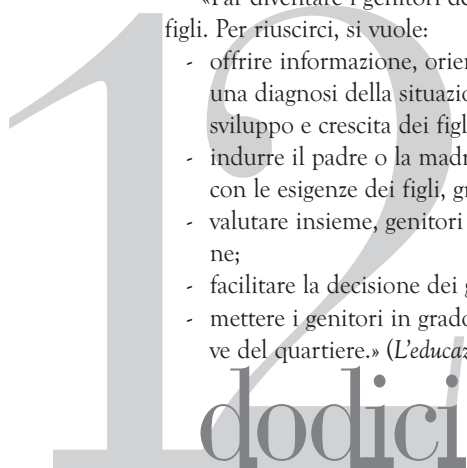
Successivamente al configurarsi del ruolo dell'educatore di strada nasce, all'inizio degli anni Ottanta, la figura dell'educatore familiare. Questi educatori, anch'essi dediti all'assistenza diretta a bambini, adolescenti e giovani in disagio sociale, lavorano con tutto il gruppo familiare, sia nel contesto istituzionale che con l'assistenza a domicilio, e concentrano il loro intervento sui casi concreti. Questo profilo va a completare il quadro, trattando aspetti a cui l'educatore di strada presta minore attenzione, come il lavoro sulla dinamica familiare, gli stili educativi dei genitori e gli effetti sul disadattamento infantile e giovanile, l'ausilio educativo agli interventi terapeutici, il lavoro di orientamento educativo e di accompagnamento nella vita quotidiana, l'inserimento sociale, scolastico e professionale dei vari membri del gruppo familiare.

In un primo momento le équipes di educazione familiare vengono create per svolgere una funzione di sostegno al processo di de-istituzionalizzazione in atto in quegli anni, e anche con il compito di prevenire l'internamento di bambini e adolescenti. Le prime équipes si formano presso la Comunità di Madrid (Città Scolastica Provinciale), e i Comuni di Murcia e Albacete. L'intento condiviso è quello di praticare un'attività di formazione rivolta ai gruppi familiari al completo, per aiutare la famiglia a superare le situazioni critiche e metterla poi in grado di risolvere le proprie difficoltà senza dover ricorrere a un sostegno istituzionale permanente.

Pur senza abbandonare l'attività di prevenzione e di affermazione dei diritti dell'infanzia, che frequentemente viene realizzata in collaborazione con centri scolastici e strutture per l'educazione nel tempo libero, gli educatori familiari lavorano su casi concreti, contestualizzando il proprio intervento in funzione del cambiamento che vogliono apportare alle dinamiche familiari. I loro principali obiettivi sono:

«Far diventare i genitori degli agenti del cambiamento educativo dei loro figli. Per riuscirci, si vuole:

- offrire informazione, orientamento e appoggio ai genitori sulla base di una diagnosi della situazione familiare, individuando le disfunzioni dello sviluppo e crescita dei figli e delle relazioni familiari;
- indurre il padre o la madre ad un comportamento educativo in sintonia con le esigenze dei figli, grazie all'offerta dei necessari materiali e attività;
- valutare insieme, genitori e educatori, i risultati ottenuti con questa azione;
- facilitare la decisione dei genitori nel trovare soluzioni educative concrete;
- mettere i genitori in grado di sfruttare adeguatamente le strutture educative del quartiere.» (*L'educazione familiare come alternativa*, 1985).



Un ventaglio di temi compone il *curriculum* formativo degli educatori familiari: le tipologie delle famiglie e le loro dinamiche relazionali, il valore educativo del gioco nel gruppo familiare, le abitudini igieniche e dietetiche, l'organizzazione domestica, le caratteristiche evolutive dei figli, i modelli e gli stili educativi della famiglia, la pianificazione familiare e l'educazione sessuale, le risorse educative nel tempo libero, la relazione della famiglia con i centri scolastici e con le altre strutture educative e sociali dell'ambiente circostante.

Una terza figura da menzionare, anche se essa avrebbe dovuto occupare il primo posto in questa carrellata storica, è quella dell'educatore di istituto. Con questi, si completa il panorama dei professionisti dell'educazione che lavorano con l'infanzia e l'adolescenza in disagio sociale, in quelle situazioni che presentano il maggior rischio sociale.

Gli educatori di istituto, dei centri residenziali, si occupano dell'intervento socio-educativo con i minori in istituzioni di protezione, come appartamenti, dimore di accoglienza o comunità, che vengono definiti "chiusi" per il loro carattere di distanza dall'ambiente di provenienza dei bambini e degli adolescenti che ospitano, in contrapposizione con gli interventi "in ambiente aperto" di cui si occupano gli operatori di strada e familiari.

In questo contesto, l'educatore viene descritto come: «Un professionista dell'educazione che lavora con un gruppo di bambini e un programma di lavoro all'interno di un istituto... è il gruppo dei bambini l'oggetto della strategia principale dell'educatore, che deve instaurare una relazione triangolare, all'interno della quale il bambino cresca in costante rapporto con il suo ambiente immediato (in questo caso il gruppo degli altri bambini) e con l'adulto (l'educatore)» (*Il lavoro educativo nei centri per l'infanzia*, 1983).

Come già detto all'inizio, nella figura professionale di educatore sociale creata nel 1991 confluiscono queste tre attività, e si unifica una terminologia e un campo di lavoro che, nonostante il tempo trascorso, ancora conservano le diverse specificità delle funzioni di educatore di strada, familiare e di istituto.

L'educatore sociale e il contesto del lavoro con i minori

Nell'ultimo decennio i programmi di educazione sociale per minori in difficoltà sociale si sono moltiplicati nel nostro paese. Le esperienze localizzate sopramenzionate si sono diffuse e estese, ed è inoltre stata realizzata una grande varietà di progetti educativi, sia per iniziativa pubblica che privata.

Si tratta di programmi che si occupano della promozione dei diritti dell'infanzia e dell'adolescenza, della prevenzione delle situazioni a rischio e, sostanzialmente, dell'assistenza diretta a minori abbandonati, vittime di maltrattamenti o in grave rischio di subirne.

Come abbiamo visto, questi programmi nascono in larga misura dall'interesse sociale e politico suscitato dalle situazioni di emarginazione sociale e familiare e di maltrattamento di minori nelle piccole città, molte di queste

poste alla periferia delle grandi capitali. Anche le grandi città rivolgono i loro sforzi all'assistenza alla popolazione delle zone più sfavorite, mentre sono i nuclei rurali quelli che hanno a disposizione minori risorse e dai quali provengono le esperienze più specifiche e puntuali.

La maggioranza dei progetti di intervento socio-educativo con i minori vittime dell'esclusione viene incentivata e finanziata dall'amministrazione, dall'iniziativa pubblica. Gli organismi giuridicamente competenti per la protezione dei minori e per i servizi sociali sono le Comunità autonome e le loro amministrazioni regionali. Esse trovano un importante punto di appoggio per la propria attività nella legislazione della fine degli anni Ottanta, la legge 21/87.²

Con questa si sottraggono agli organi dello Stato le competenze giuridiche, insieme ai poteri di decisione politica su come organizzare le attività. Uno spirito di decentramento della legislazione che le varie Comunità autonome hanno fatto proprio: molte di esse hanno a loro volta dato impulso alla cessione di competenze a vantaggio delle amministrazioni municipali.

Le grandi capitali come Madrid e Barcellona e le città della loro cintura metropolitana, centri da cinquanta a duecentomila abitanti, assistono i minori in disagio sociale principalmente tramite delle équipes specializzate dei Servizi sociali. Di carattere multiprofessionale, queste équipes affrontano la problematica dei minori in difficoltà attraverso vari programmi: inserimento sociale, famiglia e infanzia, prevenzione della violenza nei confronti dell'infanzia e dell'adolescenza, prevenzione dell'assenteismo scolastico.

Queste équipes hanno iniziato a costituirsi e a diffondere il loro intervento nel nostro paese intorno alla metà degli anni Ottanta. La loro composizione è cambiata di poco da allora, anche se nel corso degli anni Novanta hanno aumentato in modo notevole gli effettivi. Si tratta di équipes di professionisti, generalmente composte da educatori sociali, operatori sociali, psicologi, pedagoghi e avvocati.

Un altro aspetto rilevante nel delineare la situazione dei professionisti della educazione sociale è rappresentato dalla politica di gestione delle risorse. Nella seconda metà degli anni Ottanta le assunzioni di questi professionisti venivano effettuate a carico dei servizi pubblici, ed essi dipendevano direttamente dagli organismi ufficiali, come comuni, Comunità autonome o ministeri. Tuttavia, a partire dai primi anni Novanta e soprattutto negli ultimi anni, il reclutamento passa sempre di più attraverso rapporti con enti privati appartenenti al cosiddetto "Terzo Settore", composto da organizzazioni sociali di natura molto diversa tra di loro: associazioni, cooperative, imprese, fondazioni.

² La legge 21/87, che modifica determinati articoli del Codice Civile relativi all'adozione e affidamento familiare ha prodotto due effetti con ampie ripercussioni negli anni successivi: il passaggio del processo tutelare per i minori dalla competenza giudiziaria a quella amministrativa, e il decentramento delle competenze in materia, con l'attribuzione della pianificazione del sistema di protezione, la dotazione di risorse e la creazione degli organi decisionali alle varie Comunità Autonome dello Stato.

Così attualmente sono notevolmente diminuite le assunzioni pubbliche dirette, mentre si verifica un'importante espansione di enti collegati al Terzo Settore, ai quali vengono affidati incarichi o contratti direttamente dall'amministrazione. In alcune occasioni, questi enti si mantengono quasi integralmente con fondi pubblici, specialmente i più piccoli; in altri casi si alimentano sia di sovvenzioni pubbliche che di fondi propri, ricavati dai contributi privati. La concertazione o l'affidamento di incarichi da parte della pubblica amministrazione comporta un controllo economico e tecnico da parte del competente organismo ufficiale sulle attività realizzate, controllo più o meno rigoroso a seconda delle varie legislazioni, strutture, organizzazione e criteri tecnici delle diverse amministrazioni.

In questo contesto, agli educatori sociali che operano con bambini e adolescenti in difficoltà viene richiesto sempre più chiaramente un profilo professionale. Ciò provoca la moltiplicazione delle offerte formative e maggiori esigenze sul piano della qualità di queste e della loro adeguatezza alle esigenze sociali emergenti.

Da questo punto di vista, sia la ricerca che la formazione relative all'intervento socio-educativo hanno subito grandi cambiamenti negli ultimi dieci anni. Con il riconoscimento universitario della figura dell'educatore sociale assistiamo al moltiplicarsi dei corsi di formazione permanente, postlaurea e di specializzazione, per master specialisti e esperti, accentrati su varie tematiche e aventi come principale destinatario l'educatore sociale specializzato nel lavoro con i minori.

Insieme al moltiplicarsi delle attività di formazione, in questi anni sono anche in importante crescita le ricerche, le riunioni tecniche, gli incontri professionali e i congressi che contribuiscono alla definizione di un profilo sempre più completo dell'intervento socio-educativo e delle funzioni di uno dei suoi principali attori, l'educatore sociale.

**Ambiti
di intervento
e funzioni:
il consolidamento
di una figura
professionale**

Attualmente le esperienze di lavoro in questo campo sono numerose e varie. Qui sotto ne vengono elencate alcune tra le più consolidate, che corrispondono alle linee di intervento socio-educativo sui minori in disagio sociale maggiormente significative nel nostro paese.

I programmi di assistenza diretta più affermati e diffusi fanno riferimento ai tre grandi ambiti di intervento menzionati sopra:

- intervento con gli adolescenti in ambiente aperto;
- intervento presso le famiglie;
- intervento nelle strutture di accoglienza.

I programmi di intervento con adolescenti in ambiente aperto si occupano del lavoro socio-educativo rivolto ai gruppi di adolescenti dei quartieri più conflittuali. In un primo momento l'intervento avviene nella strada, nell'ambiente stesso di questi adolescenti e giovani esclusi; in seguito si procede con la crea-

zione di strutture specifiche per l'assistenza, come Centri diurni, Laboratori occupazionali o Case della gioventù, che attualmente accolgono numerosi progetti di intervento.

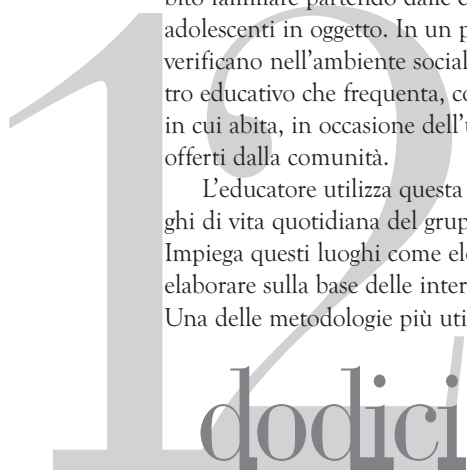
Il lavoro sul gruppo si intreccia qui con l'assistenza individuale e con le attività di integrazione dell'adolescente nel suo ambiente più immediato, educativo, sociale, culturale, e anche con lo sviluppo delle sue capacità di socializzazione sia all'interno che all'esterno del proprio quartiere. Sul piano metodologico, sin dall'inizio degli anni Novanta il modello di competenza occupa un posto di rilievo in questo tipo di intervento, completando sul piano dell'assistenza individuale altre impostazioni di tipo comunitario e di dinamizzazione del gruppo.

Tra gli interventi socio-educativi in ambiente aperto troviamo una serie di pratiche innovatrici che gradualmente vengono messe a punto. Negli ultimi cinque anni, grazie a progetti e fondi europei, si è verificata una spettacolare crescita delle esperienze di ricerca attiva di lavoro e di inserimento socio-lavorativo. Queste esperienze conciliano la collaborazione con imprese e fondazioni per promuovere l'occupazione giovanile con progetti di autoimpiego e di stimolo al cooperativismo, e comprendono iniziative specifiche per i gruppi di adolescenti e di giovani più sfavoriti: giovani in conflitto sociale soggetti a provvedimenti giudiziari, adolescenti con gravi problemi comportamentali, minori protetti con disabilità, adolescenti e giovani escluse. Alcune di queste esperienze includono anche l'uso delle nuove tecnologie come elemento di integrazione lavorativa e di lotta contro l'esclusione sociale.

L'intervento socio-educativo nel contesto delle tossicomanie, della giustizia minorile, dell'integrazione di vari tipi di disabilità, di uguaglianza delle opportunità senza condizionamenti di genere sessuale e, aspetto sempre più importante, l'educazione interculturale, si manifestano nel lavoro dell'educatore sociale specializzato nei minori come aspetti trasversali della sua attività, e anche come aspetti che sono oggetto di programmi specifici di intervento, con i loro peculiari obiettivi, metodologia e strategie.

Un altro degli ambiti più consolidati del lavoro degli educatori sociali è l'intervento socio-educativo con il gruppo familiare. L'educatore opera nell'ambito familiare partendo dalle esigenze identificate per ognuno dei bambini o adolescenti in oggetto. In un primo momento, egli analizza le interazioni che si verificano nell'ambiente sociale del minore: nel suo gruppo familiare, nel centro educativo che frequenta, con gli adulti o i gruppi di coetanei del quartiere in cui abita, in occasione dell'uso degli spazi per il tempo libero e i servizi offerti dalla comunità.

L'educatore utilizza questa analisi per situare il proprio intervento nei luoghi di vita quotidiana del gruppo familiare e dei suoi vari appartenenti. Impiega questi luoghi come elementi di vincolo e di mediazione educativa, per elaborare sulla base delle interazioni riscontrate un vero ecosistema educativo. Una delle metodologie più utilizzate è quella che si basa su presupposti ecologi-



ci e sistemici: Belsky, Brofenbrenner, Masson, Cirillo sono alcuni degli autori di riferimento, accanto a una particolare attenzione alla formazione della competenza sociale, e al lavoro sulle capacità sociali.

L'approccio è imperniato sullo studio e sull'intervento con casi concreti. Questa azione individuale viene complementata dal lavoro di formazione di piccoli gruppi di madri e/o padri su di una serie di aspetti di base dell'educazione in famiglia: le regole in famiglia, il rapporto dei genitori con la scuola, alcune nozioni di psicologia evolutiva e le sue implicazioni educative più basilari, economia domestica e organizzazione della casa, uso delle strutture sociali.

Si impiegano anche strumenti e tecniche che aiutano a definire il problema, a valutare l'ambiente e le interazioni che vi si producono. L'elaborazione di ipotesi di lavoro e di pronostici sul caso conduce alla definizione di programmi concreti di intervento, adeguati alla specifica situazione familiare e decisi di comune accordo con i componenti del nucleo familiare, per quanto lo consenta la situazione. Tecniche quali la realizzazione di genogrammi e eco-mappe, o la compilazione di protocolli di valutazione dei maltrattamenti subiti vengono impiegate frequentemente in questo tipo di programmi.

In quanto ai programmi di intervento negli istituti, quali residenze, dimore, centri di accoglienza, si prosegue una linea di lavoro favorevole alla de-istituzionalizzazione, alla limitazione del tempo di permanenza in internato e alla attenzione nel processo di separazione dal nucleo familiare, di accoglienza nei centri residenziali e di successivo ritorno all'ambiente socio-familiare di origine.

Già all'inizio degli anni Novanta era stata superata la fase nella quale la priorità era quella di ridurre il numero di minori negli internati e di rinnovare i programmi di attività degli istituti; a questo fine si rivelò indispensabile incrementare la professionalizzazione degli educatori dei centri residenziali.

Nel corso degli ultimi anni, queste strutture si sono andate avvicinando all'ambiente di provenienza dei minori e sono state realizzate esperienze territorializzate e coordinate. In esse l'educatore di istituto realizza la propria opera educativa sia all'interno dello stesso istituto che al di fuori di esso, in relazione diretta con i servizi sociali e di assistenza all'infanzia e adolescenza del comune o del quartiere nel quale si trova il centro. Il lavoro si svolge con gruppi di coetanei e con il nucleo familiare dei minori internati, sia nel contesto dell'istituto che nell'ambiente da cui provengono.

Sempre più spesso i programmi educativi per l'infanzia, l'adolescenza e la famiglia si integrano in reti interistituzionali, nelle quali i casi vengono individuati, analizzati, la responsabilità dei singoli interventi viene canalizzata e periodicamente il risultato degli interventi viene valutato da parte di équipe interdisciplinari, le quali si avvalgono di esperti provenienti da vari settori sociali: servizi sociali, istruzione, sanità, gioventù.

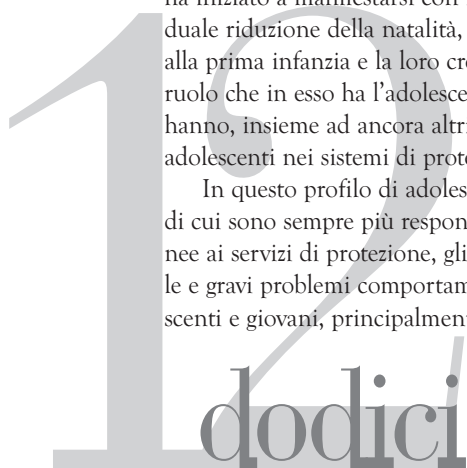
Anche se è complesso tentare una sintesi dei punti critici dell'attuale lavoro degli educatori sociali, si possono segnalare alcuni degli aspetti più evidenti che attualmente sono oggetto di dibattito in questo settore.

In primo luogo troviamo, condizionate dal referente storico, le difficoltà insite in un macroprocesso ancora in corso nel nostro paese: il passaggio dall'assistenza residenziale, sia presso i grandi internati, oramai praticamente scomparsi, che le piccole residenze, dimore e appartamenti, all'assistenza effettuata nello stesso contesto di vita, nel quartiere dove i bambini e gli adolescenti sono cresciuti. Il passaggio da un modello di segregazione, che tende a separare le realtà, a un modello di integrazione, che privilegia il lavoro comunitario e ecologico, riducendo al minimo i processi di internamento e avvicinando gli internati ai quartieri e alle piccole località. Non per niente il nostro paese, accanto ad alcuni altri nell'area mediterranea, impiega ancora massicciamente l'internamento come risorsa per l'assistenza ai minori protetti.

È ancora necessario incrementare molto il graduale avvicinamento delle strutture all'ambiente dei minori, e con esso il lavoro comunitario; questo come modo di evitare lo sradicamento e per conservare il rapporto con l'ambiente, quando esso è di natura positiva. Si pone così l'importanza di un elemento chiave: l'avvicinamento delle strutture al territorio, alla zona dove si producono i problemi, come dimensione importante per l'inserimento e per evitare l'esclusione. E soprattutto, in riconoscimento del diritto di ogni bambino e adolescente, di ogni nucleo familiare, a conservare e a sviluppare quel rapporto con il proprio ambiente che dà un senso positivo alla propria vita. Senza dubbio questo orientamento fa sentire la propria influenza sul ruolo sociale degli educatori, provocando una riconversione delle loro funzioni e una diversificazione delle loro attività e tecniche di intervento.

In secondo luogo si può parlare di una questione relativa ai destinatari dell'intervento socio-educativo, collegata in concreto alla trasformazione del profilo evolutivo: il graduale incremento della presenza di adolescenti assistiti nei sistemi di protezione, che si accompagna alla diminuzione della popolazione nelle fasce inferiori di età. Questo fenomeno, già in atto in altri paesi europei, ha iniziato a manifestarsi con forza in Spagna negli ultimi cinque anni. La graduale riduzione della natalità, l'estensione dei programmi preventivi destinati alla prima infanzia e la loro crescente efficacia, lo stesso contesto sociale e il ruolo che in esso ha l'adolescenza attuale, e l'educazione in seno alla famiglia hanno, insieme ad ancora altri fattori, prodotto questa massiccia presenza di adolescenti nei sistemi di protezione e nei servizi correlati.

In questo profilo di adolescente preoccupano in particolare gli abbandoni di cui sono sempre più responsabili famiglie di ceto medio solitamente estranee ai servizi di protezione, gli adolescenti con gravi problemi di salute mentale e gravi problemi comportamentali, e il grande gruppo degli immigrati adolescenti e giovani, principalmente di origine magrebina. Senza dubbio si tratta di



nuove sfide che si pongono per l'aggiornamento della formazione degli educatori sociali e per l'adozione di nuovi strumenti e risorse nel loro lavoro quotidiano.

Un altro aspetto di cui si occupano prioritariamente gli educatori sociali spagnoli è quello relativo al raggiungimento dell'autonomia sociale, lavorativa e personale dei giovani, e il graduale distacco dalle strutture del sostegno istituzionale. Risulta evidente così l'importanza della creazione e ampliamento delle risorse, delle équipes e dei programmi di sostegno all'inserimento sociale, personale e, soprattutto, lavorativo dei giovani e adolescenti in disagio sociale. Si tratta di un gruppo sociale importante, che è cresciuto accanto alle proprie famiglie o in dimore sostitutive sorretto da un forte sostegno istituzionale. Quando questo sostegno diminuisce in modo significativo, a partire dal raggiungimento della maggiore età, gran parte dei risultati ottenuti corre il rischio di andare perduta se precedentemente non si è realizzato un efficace lavoro educativo sull'autonomia personale e la piena integrazione socio-lavorativa.

Infine, la necessità di recuperare il ruolo di protagonista della costruzione del proprio futuro, sia da parte dei minori e dei loro nuclei familiari, che da parte delle varie culture che sempre di più convivono nel nostro paese. Anche questa sta diventando una sfida prioritaria nel lavoro dell'educatore sociale e comporta la necessità di affrontare con serietà e continuità una delle questioni irrisolte dei sistemi di protezione: la partecipazione dei soggetti all'analisi della propria realtà e la realistica elaborazione del progetto di futuro che desiderano per sé stessi, per il proprio nucleo familiare e il proprio ambiente di relazioni. A questo fine devono essere utilizzate tutte le risorse di sostegno istituzionale e comunitario che offre la nostra società.

Trasformazione come queste, e altre, rendono necessario rimettere quotidianamente in discussione non solo le forme di intervento, i programmi e le strategie di azione, ma anche il profilo professionale degli educatori che dovranno trattare problematiche tanto complesse e delicate, caratterizzate da profonde implicazioni istituzionali e anche, è opportuno non dimenticarlo, personali. Senza dubbio un futuro professionale promettente, che nel nostro paese inizia ad affermarsi per contribuire a realizzare, lo speriamo, una società più giusta.

Parlare di lavoro di strada in America latina vuol dire innanzitutto far riferimento ad una condizione dell'infanzia e dell'adolescenza caratterizzata dalla radicale emarginazione, dallo sfruttamento e dalla violenza: una condizione esistenziale in cui il diritto alla vita è sostanzialmente e sistematicamente negato. «In America Latina muoiono ogni ora cento bambini, per fame o malattia curabile, ma ci sono sempre più bambini poveri nelle strade e nelle campagne di questa regione che fabbrica poveri e proibisce la povertà. I bambini sono per la maggior parte poveri e i poveri sono, per la maggior parte, bambini. E fra tutti gli ostaggi del sistema, loro sono quelli che se la passano peggio. La società li sprema, li controlla, li castiga, a volte li uccide: raramente li ascolta, mai li comprende». Queste parole di Eduardo Galeano, tratte dal suo recente libro dal titolo *A testa in giù. La scuola del mondo alla rovescia*, descrivono con grande efficacia il contesto nel quale il lavoro di strada è agito nel continente latinoamericano. I bambini di strada che ne sono destinatari vivono condizioni diverse che possono essere sintetizzate secondo due definizioni:

- *bambini nella strada*: rientrano in questa categoria tutti quei bambini e adolescenti che fanno della strada il luogo prioritario di relazione e di lavoro, ma che mantengono un rapporto significativo, sia da un punto di vista qualitativo che quantitativo, con le famiglie di origine;
- *bambini di strada*: rientrano in questa categoria tutti quei bambini che vivono stabilmente in strada che non hanno più un rapporto con le famiglie di origine.

A loro volta queste due categorie si articolano al loro interno.

- *Bambini nella strada*
 - *Lavoratori di strada con base familiare*: sono quei bambini che abitano con la loro famiglia, frequentano la scuola, lavorano nel mercato del lavoro informale (lustrascarpe, lavavetro, venditori ambulanti, raccoglitori di cartone e lattine ecc.) e rientrano ogni giorno a casa;
 - *Lavoratori di strada indipendenti*: sono quei bambini che dormono saltuariamente in strada, soprattutto a causa della distanza elevata tra il centro della città e le loro case. È il caso, ad esempio, di Rio de Janeiro, dove i bambini che abitano nella Baixada Fluminense vivono il loro primo momento di sradicamento dalla famiglia proprio a causa della distanza tra la Baixada e il centro della città: tornare a casa tutti i giorni è molto impegnativo; al-

*Paolo Raciti, pedagogista.

lora ci si ferma a dormire qualche notte in città anche attratti dalle luci di Copacabana e poi...

Altri motivi per cui si resta a dormire saltuariamente in strada sono gli abusi subiti in famiglia e la fame (in strada, chiedendo ai turisti, spesso si mangia di più che a casa).

- *Bambini di strada*
 - *Bambini di strada propriamente detti*: sono, come si è già detto, quei bambini e quegli adolescenti che abitano stabilmente in strada e che hanno rotto definitivamente i legami con le loro famiglie;
 - *Bambini di famiglie di strada*: si tratta di quei bambini che vivono in strada assieme alle loro famiglie, parte della numerosa popolazione di strada che riempie soprattutto i grandi centri metropolitani.

Se si osserva l'esperienza di lavoro di strada latinoamericana attraverso questo fermo-immagine ci si rende conto di come l'accesso alla sua comprensione non è offerto prioritariamente dalla dimensione metodologica o dal quadro teorico di riferimento, quanto piuttosto dal ruolo e dalla motivazione dell'operatore: su questi due elementi poggiano sia gli aspetti metodologici che quelli teorici. Infatti l'opzione dell'educatore impegnato al fianco dei bambini e degli adolescenti che hanno nella strada il loro principale (e spesso unico) luogo di vita, prima che di natura professionale, è innanzitutto un'opzione etica e politica.

Opzione etica e politica dell'educatore

Per quanto riguarda l'aspetto etico credo si possa dire innanzi tutto che nel contesto latinoamericano il lavoro di strada traduca in prassi la scelta dell'educatore di condividere con l'adolescente gli sforzi, i pericoli, gli odori, i suoni propri della vita in strada. In altre parole, il lavoro di strada ha le sue radici in una profonda scelta di condivisione. L'operatore di strada non è "colui che controlla", non è "colui che previene", non è tanto meno "colui che reprime". L'operatore di strada è, per prima cosa, "colui che condivide quotidianamente la sofferenza del vivere in strada". Non si tratta di buoni sentimenti, quanto piuttosto dell'impegno a confrontarsi quotidianamente con problemi complessi in una prospettiva educativa, quali ad esempio:

- evidenziare, senza condannare, e aiutare ad elaborare le contraddizioni della vita di strada;
- evidenziare e aiutare ad elaborare l'illusorietà della libertà vissuta in strada;
- confrontarsi con la violenza subita e con quella prodotta dagli adolescenti e dai bambini, tentando di costruire insieme con loro risposte liberanti;
- esercitare la difesa dei diritti violati dagli abusi degli adulti;
- promuovere l'autorganizzazione degli adolescenti e dei bambini in difesa dei propri diritti;

- gestire correttamente il rapporto in strada con l'adolescente consumatore di droghe;
- rispondere alle esigenze di base dell'adolescente e del bambino, quali l'alimentazione, la salute, l'istruzione, il gioco.

Osservando la realtà che lo circonda e la condizione di oppressione ed emarginazione in cui vivono i bambini e gli adolescenti, l'operatore di strada sceglie innanzi tutto di esserci, di essere al fianco di questi volti che camminano scalzi mentre tentano di rubare quella vita che le istituzioni gli negano, di essere parziale e quindi di rifiutarsi di fare "parti uguali tra disuguali", per dirla con le parole di don Milani. La sua autorevolezza non gli è data dal ruolo professionale che esercita, ma è frutto della sua presenza quotidiana in strada con i bambini e gli adolescenti e della conoscenza profonda dei volti, dei luoghi e delle dinamiche che animano la loro vita di strada. Egli è presente non perché professionalmente deve esserlo ma perché questa sua presenza è l'unico mezzo di cui dispone per rispondere ad una richiesta di responsabilità nei loro confronti che quei volti scalzi gli rivolgono.

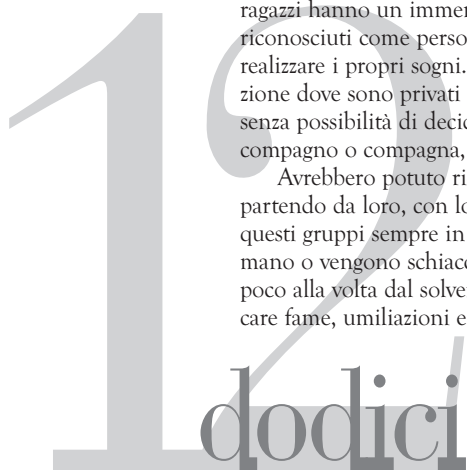
Particolarmente significative a questo proposito sono le parole con cui Mario Volpi, uno dei responsabili del *Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua* in Brasile, sintetizza la natura dell'impegno degli educatori del Movimento in occasione del II Incontro Nazionale dei Bambini e Bambine di Strada:

«Il Movimento è una lotta per garantire i diritti dei bambini e delle bambine; e questa lotta non è un fatto episodico. Noi entriamo in questa lotta e essa entra in noi. E quando dico che noi lottiamo per i diritti dei bambini e degli adolescenti è perché noi, in quanto educatori, abbiamo assunto un impegno molto forte: i bambini passano a far parte della nostra vita e anche noi diventiamo un poco bambini».

Nella stessa direzione vanno le parole con cui G. Lutte racconta come in Guatemala sta nascendo un analogo movimento di bambini di strada:

«Ribelli o schiacciati, non sottomessi eppure solidali, ragazze e ragazzi hanno un immenso bisogno di essere avvicinati, guardati, riconosciuti come persone, amati. Chiedono anche un aiuto per realizzare i propri sogni. Di solito rifiutano di entrare in un'istituzione dove sono privati della propria libertà, sottoposti ad adulti senza possibilità di decidere della propria vita, separati dal loro compagno o compagna, con i loro figli affidati ad altri.

Avrebbero potuto riconoscersi solo in un progetto costruito partendo da loro, con loro, in mezzo a questi spazi transitori, a questi gruppi sempre in movimento in cui loro crescono, si affermano o vengono schiacciati, a volte stuprati, assassinati o distrutti poco alla volta dal solvente che inalano tutto il giorno per dimenticare fame, umiliazioni e paura.



E così è con loro che è nato il sogno di organizzare un movimento di giovani di strada, un movimento autogestito che difendesse i loro diritti».

Opzione etica innanzitutto.

L'opzione politica nasce dalla constatazione delle cause strutturali dell'emarginazione e dell'oppressione dei bambini e degli adolescenti poveri. Essi vivono in strada perché la società, schiavista e colonialista prima, capitalista e imperialista poi, neoliberista e della globalizzazione ora, caccia le proprie famiglie dalla terra che lavorano, non paga salari degni ai loro genitori, non garantisce una scolarizzazione qualificata che dia loro strumenti efficaci per conquistare il futuro, non riconosce dignità all'identità indigena, non concede loro di abitare in luoghi degni di essere chiamati case e le baracche di legno marcio che abitano non sono degne di avere delle fognature... In questo quadro per la società i bambini e gli adolescenti sono solo dei *minori*. Così si legge in un documento preparato dal *Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua* in occasione del IV Incontro Nazionale di Bambini e Bambine di Strada tenutosi a Brasilia nel 1995:

«La società si è abituata a trattare i bambini e gli adolescenti come minori. Senza capacità di decidere, di partecipare, di pensare, di avere e esprimere delle opinioni, di inventare, di volere, di sognare, di sentire, di vedere, di giudicare, di avere diritti; infine, di essere cittadini!».

L'opzione politica dell'educatore latinoamericano apre così la strada alla riscoperta di quella dimensione liberatrice della pedagogia indicata da Paulo Freire, nella quale si ricompongono l'azione educativa negli ambiti generatori dell'esclusione, lo sviluppo di coscienza critica nella persona e l'azione per il riscatto della propria cittadinanza. L'azione educativa dell'educatore assume tra i suoi obiettivi di fondo la coscientizzazione dei bambini e degli adolescenti circa la loro condizione di marginalità e circa le cause che la producono. L'attenzione principale è quella di facilitare il loro protagonismo nel processo di trasformazione della realtà, perché solo perseguendo il cambiamento della realtà sarà possibile promuovere le condizioni necessarie al loro pieno sviluppo. Essi sono accolti innanzi tutto come soggetti di diritti e protagonisti della storia.

D'altra parte questo orientamento dell'azione educativa verso il cambiamento del contesto di vita, e non solo verso il cambiamento delle strutture psicologiche, coinvolge direttamente lo stesso operatore. Il cambiamento del contesto sociale che si vuole perseguire assume, di fatto, la caratteristica di un orizzonte di senso che orienta la progettualità sia dell'adulto che dei bambini e degli adolescenti. Progetto educativo e progetto politico si intrecciano in un filo di senso che lega tra loro le storie di vita degli operatori e dei ragazzi che incontrano. È per questo che l'esperienza latinoamericana ha prodotto in questi anni esperienze molto interessanti di movimenti con tassi molto elevati di partecipazione dei bambini e degli adolescenti, con forme significative di

autorganizzazione, generalmente collegate con le centrali dei movimenti popolari. In Brasile, ad esempio, il *Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua* e la stessa *Pastoral do Menor* sono in rapporti di forte collaborazione con altri movimenti popolari come il *Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra*, il movimento di lotta per la casa, il movimento per la riappropriazione della dignità negra, il movimento per i diritti degli indios. Parlare e discutere di riforma agraria con bambini e adolescenti coinvolti nel movimento è cosa più che normale e, soprattutto nelle regioni del Nord Est, la figura di Zumbi (leader della lotta degli africani contro la pratica schiavista portoghese) è un punto forte di riferimento nella costruzione della identità storica e culturale dei ragazzi negri poveri brasiliani.

Un esempio della valenza dell'opzione politica nell'agire degli educatori può essere individuato in questa affermazione che introduce il documento, curato dal *Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua*, dal titolo *Uma trajetória de luta e trabalho em defesa da criança e do adolescente no Brasil* (São Paulo, 1994):

«Considerare il bambino di strada come soggetto di diritti e soggetto della storia comporta il rinnegare quelle iniziative che ricercano il suo addomesticamento o il suo adeguamento al sistema sociale vigente, e credere che il suo potenziale di anticonformismo, ribellione e aggressività non debba essere eliminato quanto piuttosto orientato in modo tale da divenire socializzato, creativo e finalizzato alla costruzione di una società più giusta e fraterna».

E così nel documento *Teses e propostas* predisposto per la V Assemblea nazionale dei militanti del *Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua* si indicano tra gli obiettivi dell'azione degli operatori:

- l'interferire nella elaborazione ed esecuzione delle politiche sociali;
- l'abbandono delle politiche sociali assistenziali;
- il cambiamento della legislazione nazionale in generale e di quella specifica relativa all'infanzia e all'adolescenza, al fine di assicurare il rispetto dei diritti dei bambini e degli adolescenti;
- la difesa dei diritti conquistati;
- la denuncia delle omissioni e delle violazioni dei diritti dei bambini e degli adolescenti;
- la formazione del *cittadino-bambino*, del *cittadino-adolescente* e del *cittadino-educatore* come agenti attivi del cambiamento;
- la costruzione di nuove pratiche politiche e politico-pedagogiche per lo sviluppo della democrazia nei luoghi di lavoro e di vita sociale.

In un recente seminario di formazione per gli operatori che stanno lavorando alla promozione del movimento di bambini di strada in Guatemala, Gerard Lutte così sintetizza due principi base della *pedagogia della liberazione* che deve orientare l'azione degli educatori:



- i più poveri, i più esclusi, coloro che sono considerati le ultime e gli ultimi, sono loro le persone più importanti, le persone più capaci di cambiare il mondo liberandosi loro stesse;
- solo queste persone possono liberarsi e migliorare la società liberandosi. Non possiamo regalar loro la liberazione, possiamo solo aiutarli mentre contemporaneamente siamo aiutati da loro nella nostra lotta personale di liberazione, di ricerca della felicità.

L'opzione politica, quindi, assieme all'opzione etica sono le due gambe sulle quali cammina la professionalità dell'operatore che agisca educativamente nelle strade latinoamericane.

Il quadro teorico di riferimento

La triade azione educativa/coscienza critica/cittadinanza rappresenta un elemento fondante del lavoro di strada in America latina. Solo attraverso lo sviluppo di queste tre dimensioni, infatti, è possibile evitare il rischio di fare del lavoro di strada un ulteriore strumento di controllo sociale.

Questa prospettiva di analisi pone come base della relazione educativa tra l'operatore e l'adolescente il diritto/dovere reciproco di ascoltare e parlare in un tessuto di comunicazione alimentato attraverso la condivisione quotidiana degli spazi e del tempo.

Obiettivo principale di questo processo educativo è lo sviluppo nell'adolescente di una coscienza critica, circa la propria condizione e circa le cause che l'hanno generata. Solo da qui potrà partire la costruzione di un percorso di riscatto della piena cittadinanza dei bambini e degli adolescenti, ricomponendo al suo interno le dimensioni dell'affettività, della formazione e del lavoro. In questa prospettiva l'azione educativa produce realmente cambiamento, rendendo protagonista l'adolescente nell'individuazione dei percorsi di uscita dalla condizione di emarginazione e sfruttamento. In tale prospettiva l'azione educativa trova il suo quadro di riferimento in quella che può essere definita una *pedagogia della liberazione*.

Due mi sembrano i processi guida di quest'approccio: il processo di *coscientizzazione* e la promozione della *partecipazione*.

Il processo di coscientizzazione

Non è possibile parlare di coscientizzazione senza fare riferimento alla riflessione di Paulo Freire.

Il concetto di coscientizzazione, nei termini in cui Freire lo ha descritto, declina l'emergere della coscienza dal mondo, dall'esperienza vissuta; esprime l'azione della coscienza che oggettivizza l'esperienza, costituendola come problema da comprendere criticamente e da ricondurre all'interno di un agire progettuale che ha per suo fine il cambiamento. Da questo pensarsi criticamente in situazione scaturisce la spinta alla partecipazione, che Freire interpreta attraverso l'analisi di tre movimenti: l'immersione, l'emersione e l'inserimento.

Gli uomini e le donne immersi nella realtà sono da questa assorbiti e espropriati del loro pensiero critico. L'emergere della coscienza dalla realtà permette agli uomini e alle donne di osservarla criticamente, prendendo progressivamente coscienza del proprio essere in situazione. È questo percorso che permette loro di essere capaci di "inserimento nella realtà che si va rivelando" (P. Freire, 1971). Qui nasce la partecipazione, che va a coincidere con il riscoprirsi della persona protagonista della propria storia, protagonista del cambiamento, essere in rapporto transazionale con la realtà in una prospettiva trasformatrice.

Il processo di coscientizzazione può essere quindi sintetizzato in alcuni passaggi chiave vissuti dai ragazzi:

- la presa di coscienza della propria condizione di marginalità, della natura illusoria propria della libertà vissuta in strada;
- la constatazione che tale condizione non riguarda solo me ma anche tutti gli altri abitanti della strada;
- la presa di coscienza che questa condizione non è frutto del destino ma ha cause sociali, politiche e economiche contro le quali è possibile agire;
- la presa di coscienza che è possibile agire contro le cause che producono la mia condizione di marginalità solo unendomi ad altri che come me intendono riappropriarsi del diritto ad una vita degna;
- la partecipazione a percorsi di autorganizzazione;
- l'azione coerente all'interno di una relazione fortemente collaborativa con gli altri.

Questo processo è attivabile solo dal di dentro delle situazioni. Non si può promuovere crescita della coscienza critica, coscientizzazione, inserimento nella realtà, partecipazione, dal di fuori, seppure con molta professionalità ma comunque stando fuori.

Solo stando dentro i processi è possibile animare questo percorso, solo ricercando insieme con le persone, con gli adolescenti e i giovani, nei luoghi che ne delimitano l'esperienza, è possibile promuovere coscientizzazione in funzione dell'apertura di spazi di reale cittadinanza.

Colui che anima questo processo è chiamato a collocarsi all'interno dei contesti di vita vissuti dai ragazzi: non si può asetticamente osservare dal di fuori e pretendere di promuovere percorsi di coscientizzazione, è necessario prioritariamente dichiarare quell'opzione etica e politica che si è tentato di descrivere nel paragrafo che precede.

In questo quadro la stessa relazione educativa assume una valenza nuova, nella sua natura dinamica che modifica i due soggetti (educatore e ragazzo) attraverso una transazione bilaterale costante di conoscenza, di sentimento, di significati, di esperienza.



La promozione della partecipazione

Nel contesto sin qui descritto la promozione della partecipazione assume valore fondativo per due ragioni.

La prima ha a che vedere con la natura etica e politica dell'opzione dell'operatore. Se l'azione educativa dell'educatore è segnata originariamente dalla scelta di agire a fianco dei bambini e degli adolescenti poveri e emarginati, condividendo con loro lo sforzo di cambiamento della realtà, da ciò ne deriva che qualsiasi attività o programma promosso ha come titolari i ragazzi stessi e non l'agenzia educativa che lo promuove. Se non c'è partecipazione dei ragazzi nella definizione e programmazione delle attività, ebbene quelle attività non hanno senso alcuno all'interno del paradigma di una pedagogia della liberazione e della coscientizzazione. La partecipazione dei ragazzi è l'unico elemento in grado di dare senso alle azioni che gli educatori promuovono. Altrimenti tali azioni avrebbero senso solo come conferma degli schemi teorici degli operatori.

Una seconda ragione investe l'essenza stessa dell'azione educativa in strada. In effetti, l'approccio critico-coscientizzatore all'educazione, che caratterizza il lavoro di strada in America latina, ha nel suo statuto epistemologico il problema dell'autorganizzazione: non posso educare se non attraverso la promozione di processi autorganizzativi.

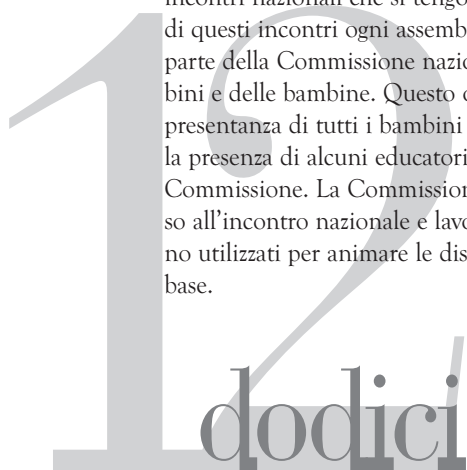
L'atto di dare un nome al mondo e di emersione dalla realtà (P. Freire, 1971), due momenti fondamentali del percorso di coscientizzazione, sono inevitabilmente anche atti collettivi, poiché l'esperienza che le persone vivono è sempre un'esperienza condivisa, positivamente o negativamente, con altri. L'atto di emersione dalla realtà al fine di poterla interpretare e valutare è certamente, sempre, un atto personale, ma è un atto che rimanda, sempre, ad una dimensione collettiva. Ciò che giungo a percepire con chiarezza attraverso il mio atto di *emersione* dalla realtà è la mia condizione di *essere in situazione*, spiega Freire, e più esattamente di *essere in situazione con altri*. È per questo che l'insediamento nella realtà, al fine di trasformarla, spinge a ricercare la comunione con altri in una reciproca azione educativa. In questo senso l'educazione coscientizzatrice e la promozione della partecipazione sono due elementi inscindibili dello stesso fenomeno: possiamo dire che la promozione della partecipazione è il modo di essere più proprio dell'educazione coscientizzatrice.

A questo proposito, Gerard Lutte, parlando agli educatori che operano in Guatemala per la promozione del movimento bambini di strada, così afferma: «non si possono raggiungere gli obiettivi del movimento senza credere nelle giovani e nei giovani di strada, nella loro intelligenza, nei loro valori, nel loro cuore, nella loro capacità di cambiare e di lottare, di divenire coloro che si accingono a dirigere il movimento».

Un primo esempio di questa pratica del lavoro di strada centrata sulla promozione dei processi di partecipazione, coscientizzazione e auto-organizzazione può essere l'esperienza promossa all'interno del Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua. La vita associativa dei bambini e degli adolescenti è organizzata attraverso i nuclei di base. Si tratta di piccoli luoghi associativi che favoriscono l'incontro di bambini e adolescenti nei loro ambiti di vita (strada, quartiere, struttura d'accoglienza, scuola ecc.) e al cui interno essi possono discutere i problemi della loro vita quotidiana: l'alimentazione, la violenza della polizia, la qualità della scuola, la riforma agraria, le elezioni politiche, le leggi che tutelano i diritti dell'infanzia e l'adolescenza... All'interno dei nuclei di base i bambini e gli adolescenti vivono la loro dimensione partecipativa e il loro processo di coscientizzazione, in relazione con i loro coetanei e con adulti che si presentano non più come i detentori del sapere, bensì come facilitatori e accompagnatori del loro percorso di nominazione del mondo. I nuclei di base prevedono al loro interno dei ruoli (coordinatore, segretario e tesoriere), tutti ricoperti dai ragazzi che vengono nominati attraverso il meccanismo elettivo.

I nuclei di base si articolano poi a livello cittadino. Ogni coordinamento cittadino dei nuclei di base elegge alcuni rappresentanti alle periodiche assemblee statali (il Brasile è una repubblica federale). Queste assemblee sono il luogo in cui i ragazzi scambiano esperienze e informazioni sulle diverse realtà e si auto-organizzano in funzione di esigenze e bisogni diversi. Mi è capitato di partecipare ad una assemblea nazionale dove un problema posto a tema era la decisione di una Amministrazione municipale di tagliare un grande albero che era stato scelto dai ragazzi di strada come loro punto di riferimento. Sotto quell'albero ci si incontrava, si distribuivano i pasti caldi, si facevano a volte le riunioni... Certo, ci si annusava anche la colla, ma si faceva anche tutto il resto! Per questo si chiedeva ai ragazzi degli altri nuclei di base di aiutarli a difendere la vita del loro albero. Questi non tardarono a dichiarare il loro appoggio.

Le assemblee nazionali discutono poi dei temi che verranno discussi negli incontri nazionali che si tengono ogni tre anni a Brasilia. Per la preparazione di questi incontri ogni assemblea nazionale elegge un rappresentante che farà parte della Commissione nazionale di animazione dell'organizzazione dei bambini e delle bambine. Questo organismo è composto solo di adolescenti in rappresentanza di tutti i bambini e gli adolescenti del Movimento e prevede solo la presenza di alcuni educatori in funzione di facilitatori dei lavori della Commissione. La Commissione di animazione decide il tema che verrà discusso all'incontro nazionale e lavora alla preparazione degli strumenti che verranno utilizzati per animare le discussioni all'interno di ogni singolo nucleo di base.



Questo articolato esercizio della democrazia e della partecipazione di fatto è un processo di formazione pratica all'esercizio della cittadinanza attiva, e ha come risultato visibile un incontro con cadenza triennale dove partecipano tra i 700 e gli 800 tra bambini e adolescenti di tutto il Paese. Dal 1986 ce ne sono stati 5 e hanno trattato i seguenti temi: educazione, famiglia, salute, violenza, scuola, cittadinanza, leggi per l'infanzia e l'adolescenza.

Un secondo esempio è quello dell'esperienza guatemalteca. In Guatemala il processo di autorganizzazione e partecipazione dei bambini di strada si sta sviluppando nella stessa linea pedagogica sinora descritta. Gérard Lutte, che sta seguendo e animando questo processo, così ne racconta i passi:

«Il movimento si forma principalmente nella strada, nei luoghi dove vivono, lavorano, mangiano, dormono (i ragazzi), con incontri, giochi e discussioni centrate sui loro diritti e problemi. A volte un gruppo prende una iniziativa per migliorare le sue condizioni di vita: ad esempio, le ragazze e ragazzi del parco Colombo hanno pulito il locale sotterraneo nel quale si rifugiano di notte, togliendo più di cinquanta quintali di immondizie, poi hanno disinfettato e dipinto la loro casa. Il gruppo "della parrocchia" (nome di un quartiere) affronta il problema del colera distribuendo volantini dove spiegano le precauzioni igieniche per prevenirlo.

Il primo maggio 1998, ragazze e ragazzi di strada hanno partecipato alla manifestazione popolare e sono stati ricevuti con simpatia dalle organizzazioni indigene e sindacali che accoglievano la classe più emarginata e umiliata del popolo. Quando l'uragano Mich si è abbattuto sul Guatemala, seppellendo sotto frane di fango le misere baracche costruite nei burroni, i giovani di strada, i senza-casa, si sono organizzati per aiutare a ricostruire le case distrutte».

Partecipazione e autorganizzazione vuol dire, concretamente, partecipare in modo attivo nella ricerca di soluzioni a problemi pratici in funzione di obiettivi condivisi nella lotta per la difesa dei propri diritti. Ed è così, ad esempio, che si giunge a rendere fruibile per le attività del movimento una vecchia casa in disuso. Racconta Lutte:

«Per svilupparsi il movimento aveva bisogno di un punto di riferimento per tutti i gruppi della strada. Nel cuore della città, una vecchia casa del '29 è stata affittata e poi restaurata dai giovani stessi sotto la guida di un muratore e di un falegname. Muri e porte sono state raschiate, stuccate e poi dipinte; i sanitari rimessi a nuovo, l'impianto elettrico rinnovato. La casa non è un parcheggio, ma un luogo di riunioni, di attività, di formazione. Due volte alla settimana, è aperta a tutti. Ragazze e ragazzi arrivano alle otto della mattina, si fanno la doccia, lavano i panni, poi fanno colazione. Dopo qualche gioco relazionale, si riuniscono in piccoli gruppi per discutere un argomento, e poi riportano le loro riflessioni a tutti in

assemblea, a volte con disegni o sociodrammi. E se è necessario prendere una decisione, dopo il dibattito si passa al voto. Verso l'una, viene servito un pranzo abbondante preparato da loro stessi, poi riprendono le attività fino alla sera. La cucina è entrata in funzione da poco anche se mancano ancora molti utensili necessari. Prima si compravano i pasti fuori. Incredibile la gioia delle ragazze e dei ragazzi il giorno dell'inaugurazione, dicevano: "niente di meglio che la cucina fatta in casa!". Così sarà più facile dare un'alimentazione sana, equilibrata e abbondante (e meno costosa) a chi partecipa alle attività del movimento».

**Indicazioni
bibliografiche
e indirizzi utili**

- 59 ragazze e ragazzi di strada e Gérard Lutte, *Principesse e sognatori nelle strade in Guatemala*, Editore Kappa, Roma
- il video di André Stuer, *La loro storia si scrive nella strada*, (si può richiedere all'organizzazione non governativa Terra Nuova, via Urbana 156, 00184 Roma - telefono: 06/485534, fax: 06/4747599, e-mail: tnuova@cambio.it)
- Gilberto Dimenstein, *Storie di strada*, Terra Nuova-Unicef, Roma
- Gilberto Dimenstein, *Bambine della notte*, Edizioni Gruppo Abele, Torino
- Indirizzo del movimento in Guatemala: 3 calle, 9-39, zona 1, Ciudad de Guatemala, tel 005022328759, e-mail: movcalle@infovia.com.gt, per informazioni rivolgersi a Gérard Lutte, e-mail: lutte@cambio.it
- Indirizzo del Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua, Secretariado Nacional: HIGS 703 - bloco L casa 42 - W3, 70.331-712 Brasilia (DF), Tel.: 0055.61.2269634, Fax: 0055.61.2251577. Sito internet presso l'indirizzo <http://www.geocities.com/CapitolHill/3385/inicio.htm> (in portoghese) e <http://www.elogica.com.br/humanrights/meninos/index.htm> (in portoghese), e-mail: sjrededh@fisepe.pe.gov.br
- Projeto Axé (Salvador de Bahia, Brasile): <http://zumbi.ongba.org.br/org/axe/por/br-pinst.html> (in portoghese) e <http://www.elogica.com.br/users/faiguen/projeto.html> (in portoghese), e-mail: axe@ongba.org.br



Dossier
monografico

DOCUMENTI

12
dodici

DICHIARAZIONI, APPELLI E SINTESI DI CONVEGNI E SEMINARI

293

In questa sezione del volume vengono proposti alcuni materiali che documentano il percorso storico e evolutivo vissuto in Italia dal lavoro di strada.

In particolare, una prima sezione contiene le diverse “Carte” prodotte dagli stessi operatori di strada nel corso degli anni Novanta, che hanno contribuito a costruire e identificare progressivamente questa metodologia rispetto ad altre forme di intervento sociale. La serie di documenti contiene:

- *il primo documento elaborato nel 1994, la “Carta di Certaldo”, che presenta in modo chiaro gli aspetti peculiari del lavoro di strada;*
- *la “Carta di Candia” (1997), frutto del confronto di oltre quaranta organizzazioni di operatori di strada provenienti da tutto il mondo, che hanno provato a mettere a confronto modelli culturali e teorici di riferimento, prassi operative e questioni vissute;*
- *la “Carta di Bologna” (1999), frutto di un seminario in cui si sono confrontati molti operatori di strada impegnati soprattutto in progetti di riduzione del danno (ambiente tossicodipendenze);*
- *la “Sintesi di un seminario” (1999) tenutosi a Firenze su pubbliche amministrazioni e lavoro di strada, a cui hanno partecipato una trentina di enti pubblici che si sono confrontati su cosa significa per un ente pubblico attivare questo tipo di progetti/interventi e sulle condizioni di efficacia.*

La seconda sezione contiene, invece, documenti diversi, frutto di incontri e seminari a livello internazionale:

- *lo “Statuto dei bambini di strada”, elaborato in America latina a conclusione di incontri tra bambini di strada, offre spunti interessanti anche per la nostra realtà e la condizione di vita dei nostri bambini;*
- *la “Lettera dei ragazzi e delle ragazze del mondo”, elaborata da un gruppo di ragazzi di strada riunitisi a Gubbio per parlare e confrontarsi sulla propria situazione di vita, propone ad istituzioni, adulti e soggetti che operano nel sociale molti interrogativi e provocazioni su cui vale la pena di soffermarsi;*
- *la sintesi di due seminari realizzati a Roma, il “Meeting internazionale sui ragazzi di strada” (1998) e il “Sistema preventivo di situazioni di disagio” (1999), promossi dalle Congregazioni salesiane che hanno permesso il confronto tra operatori salesiani, impegnati in tutte le aree del mondo, con bambini di strada di tutte le età, condizioni e religioni. Anche da questi due incontri si ricavano molti spunti utili per permettere agli operatori di strada operanti in Italia di riflettere sul proprio ruolo e sui contenuti del proprio lavoro.*



Carta di Certaldo, 1994¹

Un gruppo di operatori di strada, rappresentanti di una ventina di associazioni e cooperative, al termine di un seminario organizzato dal Comune di Certaldo nel 1994 ha elaborato un documento con alcune linee guida fondamentali per il lavoro di strada, fermando l'attenzione sui contenuti e sul metodo e, di rimando, sui presupposti fondamentali di tale forma di servizio.

I progetti di lavoro di strada nascono per conseguire finalità differenti, sia rispetto al target a cui sono rivolti che rispetto all'obiettivo che si prefiggono. Esistono progetti che si rivolgono unicamente al target tossicodipendente, come progetti che prendono in considerazione una fascia di clienti molto più ampia. Pur tenendo presenti queste differenze, è stato messo in evidenza che esistono delle modalità comuni nell'impostazione e nello sviluppo di questi progetti.

Tre fasi di lavoro

Si possono individuare tre fasi principali.

Mappatura e ricognizione del territorio. È emerso che l'atteggiamento corretto dell'operatore in questa fase debba rispettare le caratteristiche seguenti: valutatività, scelta tra posizione di visibilità o invisibilità dell'operatore, scelta tra modalità di osservazione neutra o partecipata.

Gli obiettivi primari di questa fase sono la conoscenza del fenomeno, la conoscenza logistica, la scelta del *target* – criteri di osservazione (età, struttura dei gruppi, segnali di disagio), la costanza di presenza nei luoghi di ritrovo. Grazie al lavoro di mappatura si identifica una zona obiettivo all'interno di un territorio più ampio.

Si considera la "coppia" di operatori come l'unità operativa di base; perciò uno degli obiettivi di questa prima fase è la produzione di sintonia tra essi.

In questo senso si rileva come un uso corretto della "soggettività cosciente" e l'elaborazione delle fantasie rappresentino elementi fondamentali di questa fase di lavoro. Aggiustamento dell'ottica istituzionale: raramente l'istituzione riconosce questa fase come il momento fondamentale dell'intervento. Spesso vengono richieste "segnalazioni": è quindi necessario negoziare un rapporto di collaborazione. La mappatura non può mai essere considerata definitivamente conclusa.

Contatto e approccio con i giovani. Le modalità di contatto e di presentazione possono avvenire in base a precise richieste degli utenti, oppure per iniziativa degli operatori, con comunicazioni dirette o mediate da iniziative di animazione. Possono rivolgersi a singoli individui o a gruppi. Risulta immediata l'importanza di spiegare e chiarire il proprio ruolo, definendo ciò che si è e

¹ A cura del Centro di animazione Triccheballacche, Firenze.

ciò che non si è, con la propria presenza, “l’esserci”, ma anche grazie al proprio “fare”. Può costituire un problema nella comunicazione con i giovani, l’esplicitare o meno il proprio rapporto con l’istituzione. Altro problema da considerare può essere quello di un atteggiamento di delega verso gli operatori espresso dai gruppi contattati.

Strutturazione stabile dell’intervento. Considerati i differenti tipi di progetti che attualmente sono svolti da diverse unità, sono stati presi in esame alcuni requisiti necessari per la conduzione della fase finale: mirare alla responsabilizzazione del territorio, ovvero dei gruppi con i quali si è lavorato, definire progressivamente obiettivi sufficientemente forti, valutare e valorizzare i successi parziali conseguiti nel corso del lavoro.

Progettazione, elaborazione e sintesi

La fase della progettazione può essere autoprodotta (condivisa con gli operatori che svolgeranno concretamente il progetto) oppure eteroprodotta (presa in carico dagli operatori). In entrambi i casi è stato considerato indispensabile un percorso di conoscenza del territorio.

I passi fondamentali per elaborare un progetto si pensa che siano costituiti dai seguenti punti: delimitare il campo di azione; definire in modo chiaro gli obiettivi; dimensionare il progetto in base alle risorse esistenti. Si ritiene che questa elaborazione sia più difficile quando il progetto è eteroprodotta. È importante distinguere tra obiettivi a lungo, medio e breve termine. Per gli ultimi due obiettivi la verifica è più praticabile; in questo ambito si avverte l’importanza di dotarsi di strumenti di verifica. Allo stesso tempo è necessario tener presente che, dovendo trattare una serie di progetti che si definiscono anche *in itinere*, è opportuno mantenere un criterio di elasticità per modificare e, dunque, ridefinire gli obiettivi.

La supervisione viene interpretata come un accompagnamento o consulenza per il gruppo da parte di una persona esterna sufficientemente qualificata. Si è verificato che i progetti portano benefici diretti, ma anche indiretti e collaterali per il contesto sociale nel quale si svolgono.

Abbiamo constatato l’importanza di scegliere un linguaggio differenziato rispetto ai diversi referenti che ci troviamo di fronte, in special modo ci riferiamo alle difficoltà di integrare le differenze fra tecnici e politici, fra istituzioni e operatori.

Sviluppo della comunicazione

La comunicazione viene intesa come uno strumento flessibile e adattabile alle esigenze dei progetti, ma soprattutto dei territori o ambiti di lavoro. In generale, i modelli comunicativi si articolano su alcuni requisiti fondamentali, che sono: autenticità, intenzionalità e coscienza.

Nella schematizzazione più frequente esiste una distinzione tra progetti mirati alla prevenzione primaria e quelli mirati alla prevenzione secondaria; di conseguenza si pensa che debbano essere adottati modelli di comunicazione sia

verbale che non verbale, finalizzati e commisurati agli obiettivi da perseguire. Tra i punti condivisi emerge che la condizione fondamentale per sviluppare la comunicazione è la costanza dell'intervento e la possibilità di modificare le finalità del progetto sulla base delle analisi svolte *in itinere*. La comunicazione si differenzia anche rispetto al destinatario: si adottano modi differenti se l'interlocutore è un gruppo formale oppure informale. Inoltre la presenza dell'unità di strada già costituisce un'azione comunicativa. Dato che il lavoro di strada può essere diretto a obiettivi diversi, le modalità di comunicazione utilizzano stili diversi: in alcune si privilegia la comunicazione verbale, in altre quella non verbale, in altre ancora una comunicazione emotivo-empatica. È sottinteso che questi diversi stili possono e vengono integrati l'uno con l'altro anche per conseguire scopi differenti: attrarre gli utenti, costituire un "ponte" per le istituzioni, servizio di aiuto.

Obiettivi e verifica

Esistono due modi di intendere il lavoro di strada, in rapporto al committente e in rapporto al mandato: dunque sussistono delle variazioni nella possibilità di individuare gli obiettivi, le priorità e gli indicatori relativi, secondo la qualità e la quantità. È importante determinare il grado di elasticità del mandato o della delega, perché ciò consente di coordinare e distribuire le risorse a disposizione. Occorre, dunque, precisare chi stabilisce gli obiettivi e per quali esigenze si lavora. La verifica degli obiettivi o la supervisione è in stretto rapporto con i punti sopracitati.

Se facciamo una distinzione per le funzioni che possono essere svolte dalle unità di strada (1. esplorazione; 2. intervento/prestazione; 3. unità di aggancio e invio ai servizi), allora anche gli obiettivi e i loro indicatori di verifica, qualitativi e quantitativi, dovranno essere congrui con la tipologia di lavoro adottata.

Per l'unità che limita il proprio mandato alla mappatura e alla conoscenza del territorio, come per l'unità che svolge esclusivamente un compito di aggancio e invio ai servizi, risulta più facile individuare sia gli obiettivi che gli indicatori di verifica. Per le unità che si caratterizzano per la molteplicità delle funzioni che devono svolgere all'interno di uno stesso progetto (prevenzione, riduzione del danno), tanto l'individuazione degli obiettivi che l'identificazione degli indicatori di verifica e delle loro scansioni temporali risultano più difficili: quindi è necessario prevedere tempi di esecuzione differenti per il breve o lungo termine, momenti e modi di verifica differenti. È necessario dunque aprire la possibilità di una rilettura della delega anche nella fase di ridefinizione della successione dei micro-obiettivi.

Occorre, infine, considerare il pericolo di una sovrapposizione di interventi condotti da soggetti diversi su uno stesso territorio e stesso target con offerte di opportunità e di servizi che possono risultare controproducenti. In questo senso risulta importante ottenere un coordinamento delle risorse operative su uno stesso territorio, specialmente in relazione alle attività dei gruppi di volontariato.

Su questo punto il lavoro si è concentrato intorno alla definizione e alla formazione dell'identità professionale, chiarendo come sia necessario uscire dalla fase di sperimentalità che ha contraddistinto fino ad ora molti dei progetti in atto.

Prima di tutto è stato riconosciuto un problema di linguaggio rispetto al quale emerge l'esigenza di trovare un terreno e termini comuni che possano collegare realtà diverse (ad esempio, è stato proposto il concetto di "educativa territoriale").

Punti fermi di questo passaggio risultano: la programmazione istituzionale - integrazione con la logica del servizio, la prospettiva culturale - accettazione di ambiti diversi, la definizione della professionalità.

Fondamentale è riuscire a definire il confine tra professionalità e altro, tra operatori di strada e operatori "altri" che usano modalità di strada.

La riflessione sull'identità professionale ha portato a precisare una definizione che integra i compiti propri di figure già esistenti, ma mantiene una propria specificità.

L'operatore di strada non è il sindacalista del disagio, ma un "facilitatore relazionale del territorio". Egli interviene sulla base di un'accettazione non pregiudiziale delle problematiche e del disagio altrui, impegnandosi in una relazione di aiuto e di accompagnamento. Ci si muove in una relazione che accompagna in un processo figure molto diverse tra loro, in una prospettiva di lavoro di comunità che richiede competenze animativo-territoriali, relative alla gestione grupale, capacità di integrarsi con altre risorse (già presenti nella comunità) e di attivare altri attori.

Per quanto riguarda la formazione sono stati individuati alcuni punti di articolazione di un percorso formativo che deve integrare una forte motivazione di base, requisito essenziale, con alcune conoscenze specifiche: formazione/informazione- sociologia/antropologia-lavoro di rete; lettura e gestione di dinamiche individuali e di gruppo; lavoro di équipe; strumenti e metodi della verifica.

Considerato che la questione del potere risulta centrale in questo tipo di interventi, il gruppo ha cercato di affrontarla, mettendo in luce alcuni aspetti ritenuti più significativi. Se definiamo il potere come capacità di impedire o agevolare i cambiamenti, come bisogno, come gestione delle informazioni, emerge ovviamente un'attenzione specifica per l'uso del potere nelle dinamiche relazionali. Di conseguenza le nozioni di coscienza e di responsabilità risultano fondamentali per precisare il nostro ruolo professionale.

Larga parte dell'oggetto del nostro intervento consiste nella gestione di relazioni umane da posizioni diseguali (caratterizzate da trasferimento di potere o di delega); perciò è necessario mettere in atto processi volti all'acquisizione di consapevolezza e di coscienza del limite esistente tra la legittimazione del ruolo

dell'operatore e la posizione di potere che può essere avvertita come attrattivo-seducente. Rispetto all'esterno sappiamo che lavoriamo in un'organizzazione sociale contrassegnata da dinamiche di potere e da macrosquilibri. Di conseguenza nella pratica di lavoro è necessario trovare un equilibrio nel fissare realisticamente gli obiettivi, evitando di cadere in sovradeterminazioni o sottodeterminazioni delle potenzialità dei gruppi e dei singoli utenti. Occorre perciò impostare una relazione basata fundamentalmente sul rispetto e la trasparenza evitando opacità e manipolazione tra operatore e utenza.

Documento di sintesi dei seminari di interscambio tra operatori del Nord e Sud del mondo*

(Mais - Torino 25-28 settembre 1995 e Candia (To) 14-16 ottobre 1996)

Saperi di riferimento

Il lavoro nei gruppi ha particolarmente approfondito questo aspetto pur se sono emerse consistenti difficoltà nel passare dall'esperienza alla rielaborazione della stessa e nel confrontare le esperienze italiane con quelle del Sud del mondo.

La discussione sui saperi è stata molto ricca: sono state definite alcune conoscenze comuni e altri aspetti che necessitano di un ulteriore dibattito.

Si è iniziato accettando il fatto che esistono vari saperi, che i vari attori nel contesto sono portatori dei saperi e che è importante saper condividere i saperi e pianificarli in funzione del progetto al fine di progettare le azioni.

Nel lavoro di strada particolare attenzione viene dedicata:

- alle comunità con un approccio di tipo ecosistemico;
- alla multicausalità del disagio sociale, segnando la differenza con approcci lineari che individuano una sola causa del disagio;
- alla pluralità della comunità, in quanto il territorio è costituito da mondi e luoghi differenti.

I modelli di riferimento dei saperi teorici riguardanti il lavoro di strada non possono che tener conto della differenza tra Nord e Sud del mondo: nel

* Il documento è frutto dei contributi presentati da operatori di strada di molte organizzazioni e del confronto sviluppatosi nel corso dei due seminari. Le organizzazioni partecipanti sono state: ARBAN di Dhaka - Bangladesh; Associazione Dos Moradores Jds Camargos di San Paolo - Brasile; BICE di Abidjan - Côte d'Ivoire; CDDCA "Noeme Almeida Dias" di San Paolo - Brasile; Child Welfare Centre del Sud Africa; Fondazione Olof Palme di El Salvador - San Salvador; Grupo Pé no chão, di Recife Pernambuco - Brasile; INPRHU, Istituto di Promozione umana di Esteli - Nicaragua; MANTOCH, di Lima - Perù; Melms Nachodstr di Berlino - Germania; Progetto Axé di Salvador Bahia - Brasile; Terre des Hommes di Bucarest - Romania. Associazione I Carruggi di Genova; Comune di Torino; Comunità Madian di Torino; Cooperativa A77 di Milano; Cooperativa Animazione Valdocco di Torino; Cooperativa Comunità e Quartiere di Torino; Cooperativa Crescere Insieme di Torino; Cooperativa Esserci di Torino; Cooperativa In Cammino di Bergamo; Cooperativa La Carovana di Bologna; Cooperativa Lotta contro l'emarginazione di Milano; Cooperativa San Donato di Torino; Cooperativa Schola di Firenze; Cooperativa Stranaidea di Torino; CRIC di Reggio Calabria; ETAM del Comune di Venezia; GiOC di Torino; Gruppo Abele di Torino; MAIS di Torino; Patronato Leone XIII Vicenza; Progetto Itaca Comune di Torino; SANABIL di Torino; Scuola popolare La Ghiaccia di Berzano San Pietro, Asti; SFEP (Scuola educatori professionali) del Comune di Torino; USL Bologna - Progetto Navile; USL Mirano (Ve) - Progetto Regione Veneto.

Sud del mondo emerge fortemente la centralità della lotta per il ripristino di diritti umani e sociali ancora calpestati. Si tratta di lavorare per diminuire la percentuale di situazioni al di sotto della sopravvivenza, di riconoscere i diritti dei bambini.

L'educazione sociale assume pertanto i contorni di un'azione politica finalizzata al netto cambiamento sociale e in essa la funzione degli educatori è proprio quella di avviare nella società processi di trasformazione sociale.

Questa attenzione sociale e politica nel lavoro di strada è accompagnata da una ricerca di professionalità e di contenuti pedagogici che presenta, a volte, elaborazioni di notevole spessore.

Rispetto alle realtà italiane si fa riferimento alla partecipazione politica intesa come esperienza di scambio e sviluppo delle potenzialità individuali e collettive.

Rispetto alle realtà italiane ci si è interrogati sui riferimenti teorici possibili. Nelle esperienze torinesi e veneziane, nonché in diverse realtà del Sud Italia, si fa notevole riferimento alla partecipazione sociale (richiamata del resto anche nella Costituzione). La prospettiva educativa è fortemente interconnessa al tema della partecipazione in quanto i bambini e gli adolescenti crescono nello scambio, nella discussione, nella consapevolezza, quindi, nella necessità di partecipare.

La partecipazione è intesa nelle nostre esperienze come occasione di sviluppo di comunità.

Un secondo riferimento, fortemente intrecciato con il primo, è il tema del territorio: il territorio non è solo emarginazione ma anche risorsa, potenzialità, sviluppo di competenze. Perciò occorre valorizzare al massimo le presenze dei soggetti presenti nella comunità (persone, gruppi ecc.) attraverso un lavoro di coinvolgimento nella prospettiva dell'integrazione in rete delle diverse risorse al fine di migliorare la qualità della vita, promuovere la cittadinanza attiva, consolidare fattori protettivi che permettano l'inserimento e l'interazione di minori e famiglie in difficoltà.

Si è parlato a lungo di sensibilità che l'educatore deve avere nei confronti del progetto, in modo che esso non diventi una camicia di forza ma che si possa affrontare l'elemento sorpresa che è sempre presente nella strada. Una delle caratteristiche principali del lavoro di strada è quella di saper interagire con i diversi problemi, le diverse esigenze e i differenti bisogni che via via vengono ad esprimersi nel contesto.

La strada può essere considerata quasi come una fotografia della società perché sintetizza molte delle contraddizioni, delle disuguaglianze che esistono; quindi non bisogna limitarsi a visioni negative della strada, occorre cercare di recuperare la sintesi delle condizioni che vi sono presenti. Gli educatori devono cercare di rendere ben visibile la situazione legata a chi vive in strada, devo-

no provocare situazioni di confronto e coscienza nella società in ordine ai problemi dei bambini in strada (che si presentano in modi diversi nel Sud e nel Nord del mondo) al fine di favorire l'innescare di processi di cambiamento culturale e sociale: è proprio questo l'impegno principale di cui l'educatore deve farsi portatore.

Sono stati individuati due aspetti problematici:

- il primo riguarda il fatto che è difficile mettere insieme basi concettuali e teoriche che sottostanno all'azione educativa di strada nei vari contesti del mondo: ogni realtà ha i propri modelli di riferimento professionali fortemente interconnessi con i modelli di sviluppo sociale, culturale e politico che in essa si esprimono;
- il secondo riguarda il perenne dilemma che interpella l'educatore, cioè come mettere insieme teoria e pratica, per superare la logica dell'improvvisazione. La teoria va continuamente riadattata nei vari contesti di intervento e questo richiede un impegnativo lavoro di autoriflessione e di scambio tra operatori.

Saperi metodologici e azioni

Rispetto ai saperi metodologici sono emersi:

- lo sviluppo di una pratica operativa che tiene conto delle rappresentazioni e dei pregiudizi dell'operatore e della necessità di confronto dei propri punti di vista con quelli di altri operatori e altri soggetti con cui si interagisce;
- l'attenzione posta al lavorare con e non sopra le persone e le comunità tentando di promuovere il protagonismo dei destinatari (singoli, gruppi e comunità) degli interventi;
- l'importanza della costruzione di connessioni all'interno del territorio in cui si opera con attenzione alle reti di relazione tra persone e soggetti sociali;
- l'importanza del darsi un tempo definito nei progetti;
- la necessità di trovare modalità e strumenti per valutare e verificare l'efficacia e l'efficienza dei progetti;
- l'uso di strumenti di animazione per provocare e stimolare relazioni con il fine di favorire l'espressione degli individui e la comunicazione interpersonale.

Si è provato, inoltre, a far emergere gli aspetti comuni riconosciuti nell'analisi delle diverse esperienze presenti nel seminario. Sono stati identificati cinque momenti significativi presenti in tutte le esperienze di lavoro di strada che si succedono in ordine temporale e due aspetti che dovrebbero essere presenti in tutti i livelli del processo.



Il primo momento è la conoscenza dell'ambiente considerato nei vari livelli: economico, sociale, urbanistico ecc. tramite attività di ricerca-intervento, osservazione partecipante, raccolta di biografie di vita. Tale conoscenza deve diventare un sapere acquisito sul campo. Successivamente l'osservazione deve essere più mirata verso il territorio, in modo da ottenere un primo quadro del territorio in cui si vuole operare.

Il secondo momento vede l'educatore entrare in relazione con il territorio, con le sue caratteristiche, con la necessità di adattarsi e comunicare secondo i linguaggi propri e praticati in quel territorio. Così facendo può diventare una faccia conosciuta.

Il terzo momento è quello dell'aggancio e del contatto con i singoli minori e con i gruppi giovanili al fine di creare le condizioni per l'inserimento e l'accettazione da parte dei singoli e dei gruppi con cui si è deciso di lavorare. È un momento importante dal punto di vista pedagogico perché implica un'interazione più attiva fra operatori e gruppi. Il fatto di cercare di essere accettati implica la conoscenza di diverse tecniche di orizzontalità nei rapporti.

Il quarto è quello dello sviluppo delle relazioni che si mettono in atto dal momento del contatto con i minori singoli o in gruppo. È importante che in una relazione l'operatore svolga una funzione di ascolto rispetto alle esigenze dei ragazzi, che parta dall'acquisizione di una fiducia reciproca. L'elemento centrale di questo passaggio è la partecipazione reciproca in cui si valorizzano al massimo delle capacità e delle abilità dei gruppi, delle risorse che possiedono in modo da arrivare ad una pianificazione congiunta.

Il quinto momento è quello della proposta per agire e rendere praticabile il progetto. L'educatore di strada deve saper valorizzare ciò che emerge spontaneamente e ciò che non riesce ad emergere (siano essi bisogni, idee, desideri, capacità, abilità ecc.) dai minori e deve sapere altresì proporre e stimolare in modo da renderli protagonisti del progetto e non semplici fruitori di iniziative non riconoscibili da loro.

Un altro aspetto riconosciuto come importante è quello della gestione dell'immagine del lavoro di strada, sia per quanto riguarda la necessità di attivazione di processi di cambiamento dell'immagine (solitamente negativa) dei ragazzi e dei contesti in cui vivono, sia per quanto riguarda la necessità di costruire una rappresentazione del lavoro di strada che eviti la banalizzazione di questa modalità di intervento nel panorama delle pratiche di lavoro sociale.

Un'ultima azione è legata alla ricerca di risorse non solo dal punto di vista economico ma anche della ricerca di condivisione sociale e culturale a livello comunitario per sostenere i progetti educativi di strada.

Parallelamente a questo lavoro deve esserci una costante verifica e valutazione dell'attività svolta e deve essere sempre mantenuto un aggiornamento formativo degli operatori.

La relazione educativa

La relazione educativa in strada è centrata, quindi, sulle dimensioni dell'ascolto e dell'accoglienza, come dell'osservazione partecipata e della capacità di attendere i tempi dell'altro senza l'ansia di dover fare qualcosa subito. Nella relazione educativa, che spesso raggiunge livelli di empatia elevati, è bene tenere presente l'asimmetria del rapporto per non confondersi e annullarsi.

Nella pratica educativa, l'educatore di strada, oltre a misurarsi con la dimensione della cura e dell'aiuto e con quella etica e valoriale – componenti significative di questo lavoro, soprattutto quando le condizioni di vita in cui si trovano i minori sono a livello di drammaticità elevata – ha la possibilità di confrontarsi, con successo, con nuove dimensioni del lavoro educativo: la costruzione di competenze e abilità cognitive, relazionali e sociali che caratterizzano i processi di crescita nell'età evolutiva dei singoli e dei gruppi e i processi di crescita comunitaria.

Il lavoro di strada nella prospettiva del lavoro di rete

È necessario sottolineare come si deve evitare di ingenerare false illusioni che il lavoro di strada possa essere risolutivo di tutti i problemi e delle contraddizioni che le società odierne presentano: dal confronto tra operatori di strada di tutto il mondo sono chiaramente emerse le potenzialità e i limiti del lavoro di strada soprattutto quando questo risulta essere l'unico intervento messo in atto a tutela dei bisogni dei bambini e degli adolescenti o quando risulta essere totalmente scollegato da altri servizi e interventi.

Il lavoro dell'operatore di strada ha un senso, quindi, se si muove nella prospettiva del lavoro di rete e di sviluppo di comunità che implica saper interagire con i servizi e i soggetti presenti nella comunità e con le condizioni culturali e sociali e strutturali che caratterizzano ciascun contesto territoriale.

Questa situazione delinea una delle differenze fondamentali fra l'esperienza italiana e le altre: le prime si fanno a partire dallo Stato, le altre si fanno, prevalentemente, contro lo Stato che non ha tradizione nel campo dell'assistenza sociale.

In entrambi i casi il lavoro dell'operatore di strada è orientato al rafforzamento della società civile: sia dentro lo Stato che contro lo Stato si deve cercare di costituire un potere del movimento civile organizzato.

Condizioni per lo sviluppo del lavoro di strada

Alla luce delle esperienze prese in esame nel corso dei seminari sono emerse alcune condizioni determinanti per lo sviluppo qualitativo del lavoro di strada. In particolare è emersa l'importanza:

- della formazione di base;
- del lavoro di équipe da curare, valorizzare, far crescere;
- della supervisione che dovrebbe aiutare a muoversi all'interno di un progetto e non a briglie sciolte;
- dell'accesso alle risorse istituzionali e non per i ragazzi;
- delle motivazioni solide;

dodici

- della flessibilità e elasticità dei progetti;
- del riconoscimento sociale e delle garanzie di continuità nei finanziamenti, nel non isolamento degli operatori da parte della committenza.

Il protagonismo dei bambini e dei ragazzi

Un aspetto del lavoro di strada che ha permesso di far incontrare esperienze italiane e straniere è il riconoscimento del significato di protagonismo dei bambini e dei ragazzi, inteso come possibilità di riconoscere ad essi un potere contrattuale, competenze e dignità totale.

Tra le competenze che, in un'ottica di protagonismo, vanno riconosciute ai bambini e ai ragazzi vi sono la capacità di critica, di proposta e trasformazione che l'azione dell'operatore di strada può riconoscere e valorizzare nonché potenziare.

Sono stati messi in evidenza tre livelli possibili del protagonismo dei bambini e dei ragazzi: individuale, di gruppo, sociale, che sono intimamente intrecciati e che occorrerebbe sviluppare contemporaneamente nella prospettiva di aiuto ai bambini e ai ragazzi, di costruzione della propria vita.

Per quanto riguarda il primo livello, quello dell'individuo, il protagonismo è inteso come costruzione e liberazione di sé e del progetto di vita e in questo senso si riconosce che questo non è un problema solo dei bambini ma anche di molti adulti.

Il secondo livello è inteso come riconoscimento reciproco tra il mondo degli adulti e il mondo dei bambini, evitando di passare da una logica culturale di tipo adultista ad una infantilista.

Infine, il terzo livello, è inteso come riconoscimento dell'infanzia come soggetto attivo, sia a livello sociale che economico che politico. Queste tre dimensioni danno luogo a molte discussioni che riguardano non solo le modalità concrete del riconoscimento sociale dell'infanzia ma, probabilmente, anche la necessità di ripensare all'infanzia.

Il protagonismo è un processo che si caratterizza per lo sviluppo della coscienza, lo sviluppo di una idea sulla vita, lo sviluppo di capacità di prendere decisioni sulla vita e lo sviluppo di capacità di trasformazioni della propria vita.

La dimensione maschile e femminile

“Superare le disuguaglianze valorizzando le differenze”. Da questa affermazione è partito il lavoro nel seminario cercando di comprendere perché vi è stata l'esigenza di una riflessione sull'identità di genere nel lavoro di strada.

I progetti evidenziano sovente un'intenzionalità neutra per quanto riguarda il genere ma, nei fatti, si rivolgono di più ai ragazzi che alle ragazze. L'idea di neutralità al maschile è così forte che sovente vi è la difficoltà di percepire e comprendere il disagio al femminile, apparentemente più contenuto e meno esplosivo.

La riflessione ha evidenziato la necessità di genere nel lavoro di strada e ha cercato di delineare che tipo di lavoro sulle differenze è possibile fare.

È essenzialmente lo spostamento di attenzione su come bambine e ragazze esprimono i loro disagi e le loro competenze. Non è riprodurre invece, un lavoro sul femminile o uno schema tradizionale di tipo familiare centrato sulla coppia uomo donna (da cui deriva la necessità di avere i ruoli paterno e materno nell'équipe degli operatori di strada).

Si tratta di proporre riferimenti adulti dello stesso sesso e altrui sesso a bambini e ragazzi affinché sia più semplice l'aggancio e la costruzione della relazione ma, soprattutto, sia possibile aiutarli a costruire una loro specificità di genere.

Tentare di differenziare significa condividere riferimenti culturali comuni ma sperimentando una diversa consapevolezza del proprio ruolo per giungere a "superare la disuguaglianza sperimentando la complementarità della differenza".

Il lavoro di strada in rapporto ad istituzioni, politica e conflitti

Emerge dalle esperienze di lavoro di strada presenti al seminario una diversità di punti di vista rilevante, in educatori e politici, circa il senso e le finalità del lavoro di strada, sovente generatrice di conflitti tra gli stessi soggetti coinvolti nei progetti.

Come strategia di rapporto con le istituzioni il punto di partenza per l'operatore può essere la ricerca di spiragli e spazi di negoziazione attraverso cui ricercare una possibile collaborazione anche se espressione di intenzionalità diverse.

Il tema richiama la questione del protagonismo dei bambini e dei ragazzi in quanto anche con le istituzioni uno degli snodi più critici è costituito proprio dalla difficoltà di far maturare una diversa concezione dell'infanzia e dell'adolescenza in cui queste non siano percepite come problema ma come risorsa.

Il tema richiama inoltre anche la dimensione più complessiva del lavoro sociale perché è in questo quadro complessivo che vanno cercate le risposte alle domande di garanzia e continuità che gli operatori di strada si pongono.

La valutazione

La valutazione è un dovere non solo verso le istituzioni ma, soprattutto, nel caso del lavoro di strada, verso i ragazzi, i bambini, i loro contesti di vita che sono il riferimento principale per il lavoro degli operatori.

Tutti si è consapevoli del valore della valutazione, ma non sempre si riesce ad avere il tempo, le energie e la possibilità di fare valutazione. Eppure la valutazione potrebbe davvero essere uno strumento utile per legittimare il lavoro di strada aiutando a rispondere alla domanda "a cosa serve questa modalità di lavoro?".

dodici

Parlare di valutazione prima ancora che di tecniche e metodi richiede di indicare quali sono i soggetti che sono coinvolti nell'azione valutativa. I politici, i funzionari, gli operatori e i ragazzi possono esprimere diversi modi di intendere la valutazione e conseguentemente possono essere diversi i criteri e gli indicatori utilizzati.

La difficoltà di valutare il lavoro di strada sconta gli inconvenienti dell'utilizzo di metodologie tradizionali di valutazione nell'ambito del lavoro sociale, ma ancor più dipende dalla quasi assoluta impossibilità di determinare in modo preciso se gli eventi – positivi o negativi che siano –, che nella strada accadono nel periodo in cui si svolge un progetto di lavoro di strada, dipendono da esso o da altri fattori non sotto il diretto controllo degli operatori.

Ciò che il lavoro seminariale ha permesso di cogliere è che sempre più équipe di operatori di strada, mano a mano che cresce la loro professionalità, sentono il bisogno – per se stessi e non solo per la committenza o i destinatari – di produrre valutazione sul proprio lavoro. Da qui innumerevoli tentativi di auto-costruzione di sistemi e modelli di valutazione, più o meno *hard* o *soft*, che rispondono alle esigenze dello specifico gruppo di operatori e dello specifico progetto di intervento.

Al di là degli aspetti metodologici messi in atto ciò che conta è proprio questo sforzo di elaborazione, che costituisce un momento molto importante nella storia professionale individuale e di gruppo e che prende in esame, seppur con modalità diverse, il bisogno di capire come si è lavorato e quali prodotti/esiti sono stati raggiunti.

La formazione degli operatori di strada

I molti volti del lavoro di strada, così come le molteplici e differenziate modalità di essere, divenire e rimanere operatori di strada hanno trovato nel seminario un luogo di espressione e riconoscimento.

Ciò che accomuna tutte le esperienze è comunque il grande rilievo attribuito al necessario processo di costruzione della propria identità nel corso del lavoro, vista la mancanza di riferimenti chiari e consolidati sul piano scientifico e culturale. La strada diventa, quindi, non solo un luogo di lavoro, ma anche luogo di costruzione del sé professionale. Nei casi più fortunati questo processo vede l'operatore supportato dall'équipe o da figure di sostegno (formatori, supervisore, consulenti ecc.) ma sono molti i casi in cui tale processo si sviluppa con il concorso della sola équipe se non, in diversi casi, del solo operatore impegnato nel progetto.

Parlare di formazione degli operatori di strada implica quindi confrontarsi su alcuni aspetti preliminari:

- l'operatore di strada è un profilo professionale a sé stante (diverso cioè dallo psicologo, dall'assistente sociale ma anche dall'animatore socioculturale

e dall'educatore) o va considerato come una forma di specializzazione delle figure sopraelencate?

- stante il fatto che sono molteplici i modelli e le specializzazioni operative che rientrano nella dicitura "lavoro di strada" va considerato di essere in presenza di un'unica figura professionale o in presenza, invece, di molteplici figure professionali?
- stante il tipo di lavoro svolto generalmente dagli operatori di strada è più opportuno pensare a tale compito come ad un compito di operatori professionali o ad operatori non professionali?

Alla luce delle risposte che si potranno configurare a questi tre interrogativi sarà possibile riflettere e entrare nel merito della questione formazione in quanto potranno configurarsi situazioni e esigenze formative completamente diverse le une dalle altre.

Parlare di formazione implica anche considerare che il livello attuale di riconoscimento istituzionale degli operatori di strada è molto diversificato. Una delle conseguenze di ciò è l'estrema diversità di trattamenti economici che da un lato presentano situazioni di vero e proprio sfruttamento e dall'altro situazioni di discreto riconoscimento formale e economico.

Tutto ciò richiama fortemente i soggetti, enti pubblici, cooperative e associazioni di volontariato, che promuovono progetti di lavoro di strada alle loro responsabilità, che dovrebbero essere assunte con più rigore. Gli operatori stessi possono essere coinvolti nel tentativo di dare vita ad una carta dei diritti e dei doveri degli operatori di strada, uno strumento utile nella direzione del riconoscimento di questo lavoro prima ancora che della figura.

Solo sviluppando la riflessione in questo modo si può giungere alla chiarificazione sul sistema di competenze professionali che l'operatore di strada deve possedere per svolgere tale lavoro e, di conseguenza, su quali pratiche formative permettono di acquisire o affinare tale sistema di competenze.

Il confronto tra gli operatori ha dato voce al seguente insieme di competenze:

- saper accettare l'altro e se stessi;
- saper sviluppare una relazione di aiuto quando serve;
- saper gestire i conflitti e sviluppare mediazione;
- saper ascoltare gli altri e se stessi;
- saper gestire in modo partecipato il proprio lavoro;
- saper lavorare sulle immagini del lavoro di strada e della strada degli stessi operatori, dei ragazzi e delle comunità;
- saper capire quali capacità i bambini e i ragazzi, oltre alle comunità, hanno già acquisito e costruito;
- saper reggere complessità, precarietà e incertezza;
- saper leggere in modo evolutivo i bisogni del territorio, dei bambini e degli adolescenti;



- saper capire come e perché si ottengono o meno i risultati;
- saper fare acquisire competenze ai bambini e alle comunità.

È un quadro molto ricco di attese che per alcuni aspetti è comune a molti altri operatori e per altri è specifico del lavoro di strada. La responsabilità in questo caso è delle agenzie di formazione e è esprimibile nel cercare di dare risposta ai bisogni formativi aiutando a costruire un livello minimamente sufficiente e realistico di competenze.

In questa direzione appare opportuno che ai corsi di aggiornamento si affianchino percorsi di formazione finalizzati ad aiutare gli operatori nel processo di rielaborazione delle esperienze, ad analizzare i problemi professionali vissuti e delle strategie messe in atto per affrontarli, ad individuare le coordinate culturali e metodologiche del lavoro, a dire a se stessi e agli altri che lavoro si fa con chiarezza e dignità.

Gli operatori delle Unità di strada, riuniti nell'incontro nazionale tenutosi a Bologna il 15 e 16 marzo 1999, hanno convenuto sulla necessità di definire alcuni presupposti comuni alle diverse tipologie del lavoro di strada, di assumerli come principi di base e di raccoglierli nella "Carta di Bologna" quale proposta a tutti gli interlocutori di chi opera sulla strada (cittadini, istituzioni, terzo settore ecc.).

1. Il lavoro di strada va inteso come:

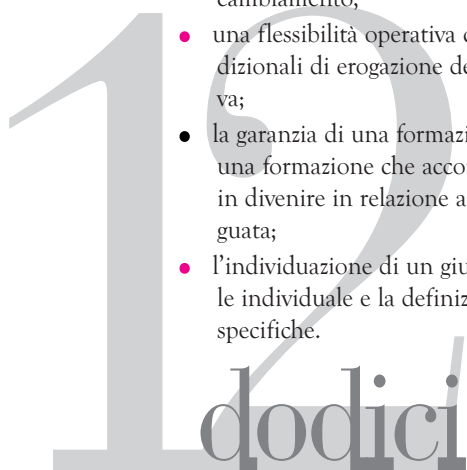
- spazio di mediazione culturale, sociale e istituzionale relativamente alle caratteristiche e ai bisogni specifici del territorio;
- esito della definizione e della progettazione partecipata delle politiche sociali locali;
- strumento di promozione del benessere, lotta all'esclusione e valorizzazione dei saperi, delle competenze e delle esperienze dei vari soggetti che vivono la strada come momento di interlocuzione.

2. Gli interventi di lavoro sociale di strada si qualificano attraverso:

- l'esplicitazione dell'area di intervento, degli obiettivi, del modello di riferimento e dei criteri di verifica;
- la definizione del campo e delle metodologie di azione (target di riferimento, fasi di realizzazione, evoluzione nel tempo, analisi dei bisogni, formazione permanente e supervisione degli operatori, lavoro di équipe e di rete).

3. Il lavoro di strada si caratterizza attraverso:

- una professionalità degli operatori che rappresenti formazioni di base diverse, capaci di integrarsi e di modellarsi su situazioni in continuo cambiamento;
- una flessibilità operativa che consenta ai servizi di uscire dai luoghi tradizionali di erogazione degli interventi in forma organica e continuativa;
- la garanzia di una formazione iniziale d'approccio al lavoro di strada, una formazione che accompagni esperienze e saperi necessariamente in divenire in relazione a fenomeni complessi, una supervisione adeguata;
- l'individuazione di un giusto equilibrio tra la dimensione motivazionale individuale e la definizione di compiti e competenze professionali specifiche.



4. Il lavoro di strada, introducendo un modello operativo con nuove regole e nuove procedure, richiede:

- il riconoscimento, anche sul piano delle politiche sociali del territorio, delle esperienze realizzate in questi anni in una prospettiva di continuità dell'offerta dei servizi e di programmazione degli interventi;
- la continuità nel tempo e la garanzia delle risorse che consenta di superare le numerose precarietà operative attuali;
- una *partnership* aperta a tutti i soggetti coinvolti, partecipe e riconosciuta fin dalla progettazione.

5. Il lavoro di strada assume il significato di “valore pubblico” in quanto produce legami sociali e tutela i diritti dei cittadini in stato di bisogno e deve essere valutato anche in relazione alla responsabilità sull'uso di risorse pubbliche e alle risposte ai bisogni dei cittadini.

6. La valutazione del lavoro di strada risponde soprattutto a criteri di trasparenza e deve fornire dati precisi sulle attività svolte. La valutazione di efficacia deve rappresentare realmente il criterio-base nei processi decisionali. La valutazione ha “valore pratico” solo se è integrata, coinvolgendo tutti gli attori, compresi gli utenti. Non può quindi utilizzare un solo linguaggio. Gli amministratori devono coinvolgere gli operatori di strada nella valutazione dell'efficacia degli interventi al fine di una loro effettiva corresponsabilizzazione nel lavoro.

Il Centro nazionale di documentazione e analisi sull'infanzia e l'adolescenza ha promosso un seminario di confronto tra responsabili di amministrazioni locali impegnate da anni in progetti e interventi di strada, di tipo educativo e animativo. Il seminario si è svolto a Firenze il 15 novembre 1999. Vi hanno partecipato una trentina di Comuni (grandi e piccoli) - di nove regioni - e alcune aziende sanitarie.

Con il seminario il Centro nazionale ha inteso offrire un'occasione di confronto e scambio tra esperienze, per approfondire tre tematiche in particolare:

- *come è possibile garantire il consolidamento organizzativo e strutturale del lavoro di strada senza perdere la sua dimensione di originalità?*
- *come è possibile garantire per l'ente pubblico qualità nell'azione degli educatori/animatori?*
- *come è possibile garantire continuità dei progetti e integrazione con altri servizi rivolti a bambini e adolescenti?*

Il documento qui proposto raccoglie e rilancia i contributi raccolti nella fase preliminare e il frutto del confronto seminariale. Il documento potrà essere integrato con il contributo di altri enti pubblici che vorranno far pervenire al Centro nazionale un proprio apporto.

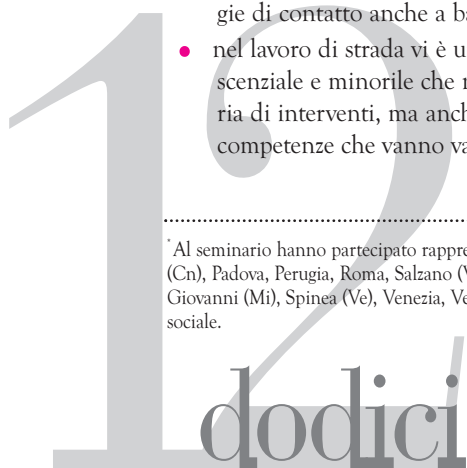
Premessa

Negli ultimi anni un numero sempre più consistente di amministrazioni pubbliche ha attivato progetti e interventi educativi e animativi "in strada" con minori (bambini e adolescenti), in ragione di una impostazione metodologica alternativa e integrativa ai tradizionali interventi centrati sull'attesa dell'utenza.

L'analisi delle esperienze di lavoro di strada ha permesso di mettere a fuoco in modo abbastanza preciso, i caratteri di maggiore rilevanza di questa particolare metodologia. I principali sono i seguenti:

- nel lavoro di strada vi è il tentativo di ricercare in modo attivo il contatto con un'utenza potenziale, attraverso attività promozionali e strategie di contatto anche a bassa soglia;
- nel lavoro di strada vi è una nuova considerazione dell'utenza adolescenziale e minorile che non viene più vista come semplice destinataria di interventi, ma anche come detentrica di risorse proprie e di competenze che vanno valorizzate e sostenute;

* Al seminario hanno partecipato rappresentanti dei Comuni di Brindisi, Catania, Genova, Manta (Cn), Padova, Perugia, Roma, Salzano (Ve), San Lazzaro di Savena (Bo), Scorzé (Ve), Sesto San Giovanni (Mi), Spinea (Ve), Venezia, Verona, l'Azienda USL Bologna Sud e alcune realtà di privato sociale.



- nel lavoro di strada viene attribuita una grande importanza allo sfondo, allo scenario, al contesto degli interventi. In alcuni casi, infatti, è lo sfondo stesso che diventa protagonista dell'intervento e in ogni caso anche per quanto riguarda gli interventi con un'utenza più specifica, lo sfondo, i contesti di vita, le persone significative, vengono coinvolti, valorizzati, percepiti come ricchezza in grado anche di provocare delle ristrutturazioni di campo, di determinare una ridefinizione dell'intervento, di far apparire in primo piano ipotesi di lavoro fino a quel momento rimaste appunto indistinte sullo sfondo, di sviluppare una prospettiva di rete;
- negli operatori di strada è presente una disponibilità a giocare personalmente in situazione di elevata incertezza, ad avere un orario di lavoro molto flessibile pur essendo - in alcuni casi - dei dipendenti pubblici, ad usare le proprie capacità di entrare in contatto con l'utenza, a lavorare su se stessi per poter relazionarsi con l'utenza dando consapevolmente il meglio di sé.

Dietro questi interventi, però, si colgono negli enti pubblici rappresentazioni molto diverse del contenuto e delle finalità del lavoro di strada, tali da determinare non poche perplessità a livello politico, dirigenziale e tecnico.

A livello politico sovente esiste una debole idea di ciò che il lavoro di strada è e di cosa può offrire. Le sperimentazioni di azioni di lavoro di strada nell'ottica della riduzione del danno, realizzate in questi anni, hanno indotto semplificazioni nell'attribuzione di significato a questa specifica tipologia di azione educativa con i bambini e gli adolescenti. Inoltre, sovente è assente l'idea che il lavoro di strada sia un'azione educativa nei luoghi di naturale aggregazione dei giovani, per lo più lo si immagina come un modo diverso di far passare il tempo libero. Sono presenti ancora aspettative implicite di controllo sociale, che concretamente attribuiscono agli operatori di strada una competenza ad affrontare e risolvere il problema della "diserzione" scolastica piuttosto che della devianza minorile o della diffusione delle droghe. Infine, scarsa è l'attenzione ad elaborare il potenziale innovativo per le politiche per l'adolescenza di cui il lavoro di strada è portatore: resta per lo più un'azione isolata e non concepita quale parte di una progettualità e di una politica sociale di ampio respiro.

A livello dirigenziale spesso si registrano difficoltà ad inquadrare le specificità del lavoro di strada all'interno della strumentazione amministrativa ordinaria. Tale difficoltà sovente produce atteggiamenti contrapposti: ad un estremo la rigidità burocratica, che ingabbia in vincoli ingestibili (orari fissi di presenza in strada per garantire il controllo dell'orario di lavoro degli operatori, definizione fissa dei luoghi di presenza) l'estrema flessibilità che caratterizza questa tipologia di servizio, all'altro estremo un disorientamento nella produzione degli atti amministrativi necessari.

A livello tecnico emerge, invece, un importante deficit conoscitivo che determina l'adozione acritica di questo metodo di lavoro nonché facilita lo svilupparsi di atteggiamenti di delega totale all'organismo attuatore (cooperativa, piuttosto che singoli operatori), che viene percepito come soggetto esperto.

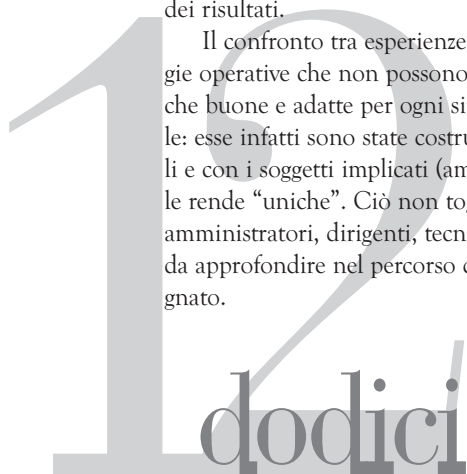
A fronte di questo quadro di sviluppo vanno registrate due tendenze:

- là dove gli operatori sono riusciti a garantirsi un alto livello di motivazione e una costante crescita delle competenze, ciò è stato possibile a partire da due condizioni organizzative in interdipendenza tra loro: la reale organizzazione del servizio sociale in équipe, capace di lavorare in gruppo e di elaborare e programmare in modo condiviso, e una dirigenza capace di recepire la progettazione e l'elaborazione dei servizi, di tradurla in coerenti atti amministrativi e di difenderla nelle mediazioni con il livello politico, garantendo ad essa continuità di sviluppo, seppure all'interno di quadri politici diversi;
- gli operatori che hanno investito molto in aspettative e impegno personale (anche a livello di acquisizione di conoscenze specifiche), tendono con il tempo a demotivarsi a causa delle incongruenze e delle rigidità burocratiche dell'amministrazione (difficoltà a firmare le convenzioni, difficoltà ad individuare nei dirigenti degli interlocutori con cui condividere il lavoro di elaborazione e programmazione indotto dai progetti di lavoro di strada, poca disponibilità a considerare gli elementi di innovazione richiesti per la gestione di progetti di lavoro di strada).

Proprio in ragione della diffusione degli interventi educativi di strada, ancor di più rafforzata con l'implementazione della legge n. 285/97, alle pubbliche amministrazioni è richiesto di delineare strategie e modalità di azione utili a superare – anche solo parzialmente - le dimensioni di criticità connesse all'attivazione di interventi di strada al fine di rendere tali interventi realmente incisivi nel territorio e non soltanto l'adozione di un metodo di moda.

Gli aspetti centrali della legge n. 285/97 appaiono coerenti con l'impostazione di molti progetti centrati sul lavoro di strada: lavoro per progetti, integrazione territoriale, costruzione partecipata dei vari attori sociali, riproducibilità dei risultati.

Il confronto tra esperienze ha permesso di delineare alcune possibili strategie operative che non possono diventare formule magiche o ricette miracolistiche buone e adatte per ogni situazione organizzativa e ogni contesto territoriale: esse infatti sono state costruite e sperimentate a partire dalle specificità locali e con i soggetti implicati (amministratori, dirigenti, tecnici, operatori) e ciò le rende "uniche". Ciò non toglie che la loro conoscenza possa fornire ad altri amministratori, dirigenti, tecnici e operatori indicazioni, suggerimenti e idee da approfondire nel percorso di ricerca politico-tecnico in cui ciascuno è impegnato.



**Sperimentalità
e consolidamento
organizzativo**

Sembra un controsenso pensare di coniugare insieme queste due dimensioni dell'agire sociale, ma in realtà il confronto tra esperienze di lavoro di strada fa emergere proprio questo interrogativo: come è possibile mantenere l'orientamento sperimentale del lavoro di strada, costruendo nel frattempo condizioni di consolidamento organizzativo necessarie a rendere il lavoro di strada più affidabile sotto il profilo della continuità nel tempo e efficacia.

Una prima considerazione riguarda la dimensione di sperimentality e originalità insita nel lavoro di strada, non perché sia ancora necessario verificare ipotesi circa le sue potenzialità di successo (in questo caso sarebbe irresponsabile l'impegno di considerevoli risorse finanziarie pubbliche per un'azione di cui vada ancora verificata la validità), ma perché il suo statuto di intervento educativo in *setting* fortemente destrutturati e ad alto valore simbolico come la strada rende necessaria una permanente rivisitazione delle metodologie e delle strategie di azione.

Inoltre il lavoro di strada è caratterizzato dalla dimensione dell'originalità non grazie ad alcune delle tipiche espressioni che esso ha assunto in questi ultimi anni (*video-box*, valorizzazione dell'espressività dei *writers* ecc.), ma perché rivendica la possibilità di trasferire in strada l'azione educativa e i processi di animazione culturale, valorizzando i contesti di aggregazione naturale come luoghi in cui educare alla cittadinanza attiva, alla libertà, alla responsabilità.

Porsi, per una amministrazione pubblica, il compito di garantire il consolidamento organizzativo e strutturale del lavoro di strada senza snaturarne il carattere di sperimentality e originalità può essere possibile solo se l'amministrazione non si limita a regolamentare questo servizio, ma tende ad elaborare un proprio "pensiero" attorno agli orizzonti di senso che lo orientano e ai contenuti educativi che lo animano.

In altri termini, l'amministrazione deve accreditarsi non solo come soggetto "che regola" e che si limita a registrare il pensiero della cooperativa di turno, ma come soggetto produttore di pensiero proprio per lo sviluppo di un servizio in rapporto dialogico con i propri interlocutori del privato sociale.

A questo livello più che le strategie organizzative, forse, sono chiamati in causa gli schemi mentali dei soggetti responsabili dei vari livelli organizzativi. Il governo dei progetti di lavoro di strada rimanda, una volta di più, alla necessità di superare la logica emergenziale che spesso determina la gestione dei servizi; richiede all'amministrazione di riappropriarsi di un ruolo di programmazione, ridefinendo i rapporti con il privato sociale non più in termini di delega (ancor più delega se il privato sociale diventa il portatore dell'eroica e avventurosa professionalità dell'operatore di strada), ma di elaborazione comune in una prospettiva dialogica che tenda a definire significati condivisi dell'esperienza.

Tutto ciò essendo consapevoli della necessità dell'impossibilità di individuare un "modello" unico di lavoro di strada, ma della necessità di procedere

per sperimentazioni di modelli parziali e successive modificazioni, in una logica di tipo incrementale, valorizzando le difficoltà, le microstrategie individuate per superarle, le scoperte che vengono compiute mano a mano che l'intervento/progetto procede.

Tutto ciò rende ancora più necessario creare condizioni di stabilità del progetto/intervento, sia in riferimento alle risorse professionali sia a quelle politiche e tecniche, tali da permettere l'individuazione di un interlocutore politico, amministrativo e tecnico per gli organismi di privato sociale attuatori dei progetti di lavoro di strada.

In altre parole, deve essere chiaro per chi opera in strada:

- chi sono i suoi interlocutori: non è possibile programmare e avviare seriamente un servizio così complesso come il lavoro di strada quando i referenti politici o dirigenziali e i tecnici cambiano continuamente; così come non è possibile avviare seriamente esperienze di lavoro di strada là dove non è chiaro quale margine di autonomia e quale mandato detiene il responsabile del progetto/intervento che deve accompagnare l'esperienza;
- quali sono le aspettative dell'amministrazione rispetto all'azione di lavoro di strada che si avvia;
- la prospettiva temporale della sperimentazione e la prospettiva politica e organizzativa della sua eventuale validazione. Inoltre, l'amministrazione deve essere capace e disponibile a ricontrattare le proprie aspettative sulla base degli stimoli e delle domande che giungono dagli operatori di strada.

È necessario, inoltre, attivare una produzione coerente di atti amministrativi (convenzioni, protocolli d'intesa, accordi quadro territoriali ecc.), che tenda, attraverso percorsi di sperimentazione e auto-valutazione, a definire un quadro organizzativo di riferimento per il lavoro di strada.

Uno degli aspetti importanti del rapporto pubblico-privato è stato riconosciuto nella gestione delle gare di appalto. Molti sono i modelli utilizzati per il loro sviluppo.

Nel seminario sono stati individuati alcuni criteri da salvaguardare:

- richiedere l'utilizzo di operatori che abbiano una reale conoscenza del territorio nel quale si collocano;
- la coprogettazione tra pubblico e privato: quanto il pubblico riconosce dignità e legittimità all'animatore/educatore così gli operatori devono riconoscere dignità e legittimità alle amministrazioni locali;
- un rapporto di reciproco riconoscimento e spazi di formazione comune per costruire una cultura dell'animazione di strada condivisa tra pubblico e privato.

Occorre che sia chiara la funzione del lavoro di strada nella più complessiva "politica" locale per l'adolescenza, che veda al suo interno il lavoro di stra-

da in interazione con altri servizi, onde evitare ciò che è avvenuto per molti Informagiovani, pensati come snodo centrale delle politiche giovanili e spesso rimasti l'unico vero servizio attivato senza altre azioni a cui collegarsi.

Il lavoro di strada richiede alle pubbliche amministrazioni anche di rafforzare, e promuovere là dove non è ancora presente, la sensibilità e la capacità di interagire con i processi di auto-organizzazione dei ragazzi che il lavoro di strada promuove. Varie esperienze di lavoro di strada si sono spente proprio a causa dell'incapacità delle amministrazioni di rispondere alle richieste espresse dai ragazzi attraverso i processi auto-organizzativi promossi dal lavoro di strada.

Si tratta di un passaggio delicato, poiché rischia di vanificare una delle specificità educative del lavoro di strada: l'educazione all'esercizio della cittadinanza attiva in contesti segnati da fenomeni di emarginazione. Per questo, si ritiene necessario che l'amministrazione riconosca, esplicitamente e formalmente, all'interno degli atti amministrativi che regolano il rapporto con il privato sociale, che la promozione di processi auto-organizzativi è uno degli obiettivi che il lavoro di strada persegue.

In ragione di quanto sinora espresso è evidente il fatto che il lavoro di strada rivolto a minori deve obbligatoriamente avere un adeguato tempo di preparazione con il mondo adulto, inteso sia come ambito istituzionale sia come conoscenza e collaborazione con le realtà dell'associazionismo, del volontariato e del cooperativismo sociale. L'esplicitare il mandato del proprio intervento e il capire chi, a vario titolo, può e vuole essere coinvolto in un lavoro di prevenzione comunitaria è di basilare importanza, anche per non incorrere in future incomprensioni e contrapposizioni legate al ruolo e alla collocazione dei vari attori in ambito locale.

Nelle esperienze sinora conosciute sono andati emergendo alcuni elementi decisivi per poter compiere sperimentazioni come quella del lavoro di strada e trasformazioni dei servizi di territorio rivolti ai minori. In particolare è emersa l'importanza:

- della ri/qualificazione della risorsa umana. In particolare le figure professionali più coinvolte in interventi di strada risultano l'educatore e l'animatore (fatto salvo quando questi due profili coincidono). Per molti aspetti si tratta di due professioni deboli che, al di là del recente riconoscimento del profilo per l'educatore, ancora devono consolidare un loro sapere e *corpus* tecnico metodologico;
- della formazione e della supervisione costante degli operatori che dovrebbero avere un posto preminente, anche in termini economici;
- del lavoro di rete inteso non solo come individuazione di risorse e attività di collegamento, ma anche, e soprattutto, come valorizzazione di tutti quegli elementi che possono concorrere a sviluppare correttamente e a consolidare i percorsi di vita dei minori e dei ragazzi: famiglie, istituzioni scolastiche, adulti significativi, gruppi giovanili, altri servizi

istituzionali. In tale senso si è resa necessaria in molti progetti, almeno in parte, un'azione degli educatori anche verso questi soggetti, così come è diventato importante saper mobilitare all'occorrenza le professionalità di altri servizi;

- l'integrazione interistituzionale: che ha portato al coinvolgimento nei progetti di più partners istituzionali e allo sviluppo di una forte azione di coordinamento tecnico interistituzionale nella fase di progettazione sia in quella di attuazione compresa la fase della verifica;
- la collaborazione tra pubblico e privato sociale che ha garantito elasticità, flessibilità, immediatezza nell'azione, tutte condizioni che si sono rese necessarie e indispensabili nella gestione di tali progetti con gli adolescenti.

Le esperienze di lavoro di strada più mature sotto il profilo del ruolo giocato dall'amministrazione pubblica di riferimento, hanno ampiamente evidenziato uno sviluppo dell'attività che si è basata su di un ruolo dell'ente pubblico che sempre più si è spogliato degli aspetti relativi alla gestione per orientarsi soprattutto rispetto ad un raccordo "programmato" con le risorse professionali private che gestivano di volta in volta l'intervento di strada; risorse private a cui veniva chiesto di fare degli interventi specifici e visibili ma anche e soprattutto di impegnarsi in un lavoro educativo consistente nella disponibilità a creare nel territorio la cultura della "presa in carico" dello spazio da vivere, del tempo da conquistare, del bisogno di accoglienza e di ascolto che bambini e ragazzi esprimono, della scelta di partecipazione costruttiva alle iniziative da parte della comunità. Ciò comporta necessariamente lavorare, come ente locale, tessendo e ritessendo situazioni e accordi e avendo anche il coraggio di modificare i disegni preparati, governandone i cambiamenti.

Nello stesso tempo anche per il privato coinvolto in progetti di strada essere coinvolto ha significato ragionare in termini di flessibilità delle collaborazioni, che potevano essere avviate al proprio interno, modificando persino gli accordi standard di lavoro.

Efficacia e qualità degli interventi

Nonostante lo sviluppo delle esperienze di lavoro di strada siano state accompagnate da un discreto quantitativo di incontri, seminari e convegni in cui è stato possibile lo scambio e il confronto tra operatori, ogni situazione nuova ha dovuto misurarsi con alcuni interrogativi, trovando proprie soluzioni in ragione delle risorse e dei vincoli esistenti in modo specifico in quel contesto territoriale. In modo particolare ogni realtà si è confrontata con la necessità di individuare come gestire interventi di strada, se puntare solo alla gestione con operatori del privato sociale oppure anche con dipendenti delle pubbliche amministrazioni ed, infine, con la necessità di individuare come garantire la qualità di questo tipo di azione.

dodici

È evidente, anche solo da una sommaria lettura della pubblicistica in materia, il fatto che a questi interrogativi sono state date risposte molto differenziate. Per rimanere solo al primo interrogativo (quello delle modalità di gestione), oggi è possibile individuare situazioni esclusivamente gestite da operatori pubblici (di comuni o aziende ASL), altre totalmente gestite (in convenzione) da operatori di organizzazioni private (cooperative o associazioni), altre ancora gestite da operatori in rapporto di collaborazione professionale con l'ente locale (senza la mediazione di organizzazioni come cooperative o associazioni), altre, infine, gestite da équipe miste (pubblici e privati).

Ciascuna di queste soluzioni presenta vantaggi e svantaggi. Essi devono essere attentamente valutati situazione per situazione al fine di individuare la "soluzione" più adeguata al contesto, agli obiettivi del progetto e alle caratteristiche che esso dovrebbe avere.

Dal confronto seminariale è emersa l'idea che una gestione mista possa maggiormente garantire qualità, sia per la flessibilità che ne potrebbe derivare sia per la possibilità di far mantenere al comune il ruolo di regia e coordinamento che da tutti viene riconosciuto come necessario. In prospettiva l'idea è di superare la forma dell'appalto per evitare le difficoltà sovente sperimentate di scollamento tra ciò che viene offerto agli operatori (garanzie contrattuali, continuità ecc.) e ciò che viene loro chiesto. Una possibilità di sviluppo viene intravista nell'accreditamento, per valutare non solo l'aspetto economico quanto, soprattutto, la capacità di elaborare contenuti e pensiero sul lavoro di strada.

Il confronto tra amministrazioni locali ha permesso di cogliere il diretto collegamento della dimensione di qualità degli interventi di strada, con la capacità degli operatori di ascoltare le richieste e dare delle risposte, che possono essere tanto più reali quanto più il progetto (nei suoi aspetti di approccio e obiettivi) è condiviso nell'amministrazione pubblica e tra operatori e comunità territoriale.

Questo modo di pensare alla qualità ha richiesto una nuova interpretazione della funzione di coordinamento, intesa sempre più come collocata all'interno di una logica di mediazione culturale e di supporto positivo degli attori che principalmente si spendono sul territorio.

Ciò ha determinato anche la differenziazione dei ruoli (senza scadere nella meccanicità) nelle diverse fasi della progettazione e gestione: nella fase della programmazione e della mediazione istituzionale c'è una maggiore presenza dell'ente pubblico nella gestione operativa sono soprattutto gli operatori del privato che intervengono mentre nel momento della verifica e valutazione dovrebbe esserci una maggiore concertazione tra pubblico e privato.

Tenendo conto di quanto detto sopra, risulta evidente che il livello di qualità delle azioni intraprese è necessariamente definito almeno su tre piani:

- congiuntamente con chi usufruisce del servizio, ovvero i ragazzi con cui gli animatori si trovano a costruire microprogetti e il loro sviluppo;

- la costruzione di significati condivisi tra livello politico, tecnico e operativo e tra pubblico e privato;
- rispetto all'integrazione che le azioni di animazione di strada hanno con le altre politiche messe in campo dall'amministrazione comunale.

Ciò permetterebbe anche di sviluppare una seria riflessione sulle valenze educative e su quelle animative nel lavoro di strada, individuando le differenze e le aree di interconnessione e il mandato istituzionale (lavorare solo con i minori o anche lavorare con gli adulti, lavorare sulla prevenzione o anche sul disagio ecc.).

In diverse esperienze si è riusciti a costruire strumenti di verifica e validazione dell'efficacia dell'intervento con l'attivazione di percorsi di valutazione *in itinere* di ogni singola azione sviluppata. Percorsi che tengono conto delle risorse umane e finanziarie e delle collaborazioni attivate, del gradimento dell'intervento a livelli diversi, dei cambiamenti auspicati e accertati, dello stato di attuazione rispetto ad altri interventi messi in atto da uffici simili e/o comunque con cui ci si è confrontati.

Uno dei modi per affrontare il problema della qualità dei progetti impostati sul lavoro di strada è stata la promozione di incontri dei vari livelli tecnici, dirigenziali e politici sulla finalità del progetto, sul significato di fondo della metodologia utilizzata, anche sulla base delle verifiche e valutazioni dei dati emergenti dai progetti stessi.

È sempre più evidente che la qualità di un intervento di strada non si misura attraverso il numero degli eventi organizzati o dal numero dei ragazzi contattati, ma attraverso il cambiamento che si stimola e si produce nei processi relazionali: tra i gruppi dei giovani e all'interno dei gruppi, tra i giovani e le associazioni del paese o del quartiere, tra le altre istituzioni presenti sul territorio.

Per esempio, si può parlare di un risultato di qualità se al termine del progetto nel territorio si è costituito un gruppo di giovani riconosciuti come referenti dei bisogni dei giovani dello stesso contesto e se si sia attivato o rafforzato un rapporto partecipativo e collaborativo tra questi e almeno alcune associazioni presenti (il comune e gli altri servizi locali).

Un elemento di qualità è rappresentato anche dal fatto che, partendo da una situazione di individualismo e separatezza delle associazioni del territorio, si concretizzi la possibilità di creare un gruppo tra alcune di queste associazioni che lavori ad un progetto comune a favore dei giovani del quartiere e che preveda la partecipazione dei giovani stessi.

Un altro elemento di qualità nei progetti di lavoro di strada è la costituzione di una "rete" tra istituzioni e privato sociale, che persista oltre il termine del progetto, assumendo funzioni e lavorando sui contenuti che si andranno successivamente ad individuare.



**Integrazione
tra lavoro di strada
e altre azioni rivolte ai
bambini e agli
adolescenti**

Un ultimo elemento di qualità è dato dalla formazione. Dal lavoro seminariale emerge la centralità e l'importanza della formazione, non solo per gli operatori di strada direttamente impegnati nel lavoro ma per tutti i soggetti coinvolti: amministratori, dirigenti, responsabili e operatori pubblici e privati. La formazione è uno tra i principali strumenti per giungere alla condivisione delle logiche progettuali e dei pensieri sul lavoro di strada a cui più volte si è accennato.

Uno degli aspetti di maggiore criticità riscontrati nei progetti e interventi educativi e animativi di strada, è costituito dalla separazione che si viene a creare tra essi e gli altri interventi rivolti a minori e adolescenti sviluppati nel territorio.

Ciò è dovuto in gran parte a due fattori:

- il primo individuato nella tendenza a progettare il singolo intervento senza che esso sia collocato in un quadro progettuale più ampio;
- il secondo individuato nella possibile competizione e conflittualità tra l'impostazione di fondo del lavoro di strada e quella degli altri interventi educativo/animativo consolidati (comunità alloggio, centro diurno educativo, centro di aggregazione ecc.).

La legge n. 285/97 rappresenta in questo quadro una risorsa di grande portata per superare la tendenza alla separazione, in ragione del fatto che l'ambito territoriale ha dovuto presentare un progetto complessivo in cui collocare e dare valore ai singoli interventi.

In realtà, il processo di integrazione non è risolto solo dal pronunciamento o dai vincoli posti dalla legge: esso può giungere a risultati soddisfacenti solo dopo un lungo cammino che richiede ai vari attori - in questo caso le diverse istituzioni, i diversi servizi e i diversi operatori coinvolti - un grande sforzo di ricerca e sperimentazione di un modo nuovo di lavorare.

Il confronto avvenuto nel seminario ha evidenziato come una possibile garanzia di continuità può esistere se, a livello organizzativo, si tende a dare ruolo a figure di coordinamento attente all'integrazione dei vari servizi nella prospettiva dell'educativa territoriale e del lavoro di comunità.

I servizi più orientati sul disagio conclamato (assistenza domiciliare, comunità d'accoglienza, centri diurni ecc.), i servizi più attenti alla dimensione preventiva e promozionale, i servizi informativi, i servizi formativi, possono essere posti in interazione se proiettati nella prospettiva dell'educativa territoriale, che non ragiona più con la logica dell'erogazione di servizi separati ma dando priorità allo sviluppo di comunità.

Il lavoro di strada, in questo senso, può essere un'azione catalizzatrice di un processo più articolato sul territorio, che interagisce con gli altri servizi per l'adolescenza al fine di allargare gli spazi di cittadinanza agita.

Soprattutto nei comuni medio-grandi è, forse, possibile pensare all'apertura di un ufficio centrale per l'educativa territoriale con funzioni di:

- integrazione dei diversi servizi per l'adolescenza, nella prospettiva dell'educativa territoriale e del lavoro di comunità;
- raccordo con e tra le sub-articolazioni (quartieri, circoscrizioni ecc.) che sviluppano politiche di educativa territoriale;
- promozione di azioni di formazione continua degli operatori e dei dirigenti circoscrizionali in merito al governo di azioni di educativa territoriale;
- elaborazione di ipotesi amministrative per la gestione di politiche di educativa territoriale;
- promozione di luoghi di interscambio e di elaborazione condivisa tra operatori pubblici e del privato sociale.



Statuto dei bambini di strada, 1997

Elaborato da Washington Araújo, scrittore brasiliano e membro della comunità Bahià'.

Articolo 1

Il bambino di strada ha diritto a un'infanzia non esposta alle intemperie, ma al riparo del cuore di chi ama veramente.

Articolo 2

Il bambino di strada ha diritto a una doppia infanzia e quindi, finché resterà per strada invecchiando rapidamente, continuerà ad essere sempre bambino.

Articolo 3

Lo sguardo del bambino di strada è lo sguardo dell'America e la sua tristezza ricadrà come un manto su tutto il continente.

Articolo 4

A nessuno è concesso di aumentare le sofferenze di un bambino di strada, perché per lui è già una sofferenza estrema vivere per strada.

Articolo 5

Tutti abbiamo il dovere di fare i conti con la legge della solidarietà umana. A nessun bambino di strada si può negare la solidarietà, tanto con la pioggia torrenziale che con il sole a picco.

Articolo 6

È dovere di ogni padre e ogni madre guardare il viso di un bambino di strada con quell'amore particolare con cui contempla i propri figli ogni sera.

Articolo 7

Quando un bambino di strada viene maltrattato, è maltrattato anche qualcosa dentro di noi. La parola maltrattamento non dovrà più esistere nei rapporti tra la società e i bambini di strada.

Articolo 8

Nelle notti di pioggia, dopo la buonanotte che ci dà il telegiornale nazionale, dovrà apparire sul nostro televisore il viso di un bambino di strada.

Articolo 9

Il "mestiere" di bambino di strada dovrà essere regolato da un'apposita legge e dovranno essere abolite le attività finora esercitate:

- mendicante per le vie, le strade e le piazze di America;
- posteggiare in parcheggi improvvisati e insicuri;
- consumatore di qualsiasi tipo di droga;
- piccolo delinquente in tutti i paesi del continente.

Articolo 10

Fraasi del tipo “faccio finta di non vedere” o “mi dispiace, non ho di che aiutarlo” sono definitivamente proibite e non potranno servire da giustificazione per omissione di soccorso ai bambini di strada.

Articolo 11

Tutti gli autoveicoli dovranno dare la precedenza al bambino di strada. È proibito investirli. Non si può andare addosso a queste espressioni di sofferenza vagabonda che chiamiamo bambini/e di strada.

Articolo 12

A nessuna autorità costituita sarà consentito dichiarare che governa per il popolo e esercita il potere in nome del popolo, se agli incroci delle strade si trovano dei figli del popolo che sono di strada.

Articolo 13

A nessuno sarà consentito maledire la vita, protestare contro il destino, sentirsi infelice finché un bambino vive per strada. Solo loro potranno permettersi un simile sfogo.

Articolo 14

Le bambine di strada, incinte troppo presto, non potranno chiedere ai passanti di essere prese a calci per abortire. Tutta la società dovrà farsi carico di difenderle, proteggerle e curarle. Ai fini di questo articolo, per società s'intende la prima persona che sia a conoscenza della loro gravidanza.

Articolo 15

L'essere umano riscatterà la sua condizione di “umano” quando, contemplando il viso di un bambino di strada, gli chiederà perdono per non averlo mai soccorso. Fino ad allora l'essere umano non sarà altro che un semplice abbozzo di umanità.



Lettera dei ragazzi e delle ragazze del mondo, Gubbio 1997

Siamo venuti dal profondo Sud del mondo, dal Brasile, dall'Ecuador, dal Guatemala, dal Perù, dal Camerun, ci siamo incontrati e confrontati con ragazzi e ragazze e gruppi politici e ecclesiali del Nord del mondo. Riuniti a Gubbio come movimento "Noi Ragazzi e ragazze del Mondo", nei giorni 9-11 di ottobre 1997, vogliamo mostrare e denunciare la situazione di sfruttamento in cui vivono molti bambini e bambine e adolescenti del mondo, soprattutto lo sfruttamento del lavoro minorile e proporre percorsi per uno sviluppo economico più giusto e solidale.

Siamo ragazzi e ragazze, giovani, educatori, animatori di movimenti e rappresentanti di ONG. Vogliamo essere voce dei ragazzi e ragazze del Sud e del Nord del Mondo che soffrono per la povertà materiale o per la povertà dei rapporti del cuore.

Ci rivolgiamo ai rappresentanti dell'ONU dei Popoli, ai responsabili dei Governi, a tutte le forze vive, della società e ai ragazzi e ragazze del mondo che insieme vogliono diventare protagonisti di un cambiamento.

1. Situazione

Vi invitiamo a fermarvi e ad ascoltare il nostro grido e il nostro dramma. Noi bambini e bambine, ragazzi e ragazze, siamo due miliardi nel mondo, ma 9 su 10 viviamo in paesi impoveriti da un'economia che accentra nelle mani di un numero sempre più ristretto di persone la ricchezza e che esclude masse sempre più grandi dalla possibilità di una vita umana. Il 96 % di noi bambini e bambine e ragazzi e ragazze vive in paesi che hanno firmato la Convenzione sui diritti dei bambini nell'Assemblea Generale dell'ONU nel 1990 ma questi paesi non rispettano quello che hanno firmato.

In una società che mette al centro il profitto e l'avere, anche noi bambini e bambine e ragazzi e ragazze diventiamo oggetti e cose sacrificate all'efficienza e alla competitività del sistema e soffriamo per la fame; siamo sfruttati nel lavoro precoce; i nostri corpi sono usati e sfruttati nella prostituzione per soddisfare gli adulti; siamo coinvolti nel traffico e nel consumo della droga e nelle guerre degli adulti, reclutati come bambini e bambine soldato per far esplodere campi minati; decimati dagli squadroni della morte, siamo vittime di violenze perfino nel seno delle nostre famiglie.

Soffriamo per molti problemi, ma vogliamo soprattutto parlarvi e denunciare lo sfruttamento del lavoro minorile che meglio rivela il volto disumano di un sistema che usa noi bambini e bambine per produrre di più e a costi inferiori. Siamo circa 250 milioni, in età tra i 5 e i 14 anni, che lavoriamo perché siamo poveri e le nostre famiglie hanno bisogno di noi; lavoriamo in varie

parti del mondo, ma soprattutto in Asia, in Africa e in America latina; tuttavia il lavoro minorile aumenta anche nei paesi industrializzati come gli Stati Uniti, l'Italia, il Portogallo, il Regno Unito e adesso nei paesi dell'Est europeo.

Lavoriamo nei campi e nelle città in condizioni drammatiche, alcuni con 12-16 ore di lavoro, con salari da fame, in ambienti malsani e attività pericolose che danneggiano il nostro sviluppo fisico, psichico e sociale e non abbiamo alcuna protezione o tutela sindacale. Ci dicono che il numero dei bambini e bambine sfruttati nel lavoro è aumentato molto negli ultimi 15 anni anche a causa dell'indirizzo dell'economia internazionale che sacrifica il sociale all'economico.

2. Denuncia

Noi vi invitiamo ad ascoltarci e a prenderci sul serio. La società che voi adulti avete costruito non va bene, è profondamente ammalata e è necessario e urgente che la cambiamo insieme.

Denunciamo un sistema economico neoliberista che, con la legge feroce del libero mercato e della ricerca del maggiore profitto, diventa sempre più ingiusto e insostenibile: esso uccide più delle bombe atomiche e alimenta guerre, povertà e disoccupazione.

Denunciamo il Fondo Monetario Internazionale e la Banca Mondiale che, in nome di un nuovo assetto economico, hanno provocato tagli negli investimenti sociali per i popoli più poveri.

Denunciamo l'iniustizia del debito estero che dissangua i popoli già impoveriti e rende i ricchi ancora più ricchi.

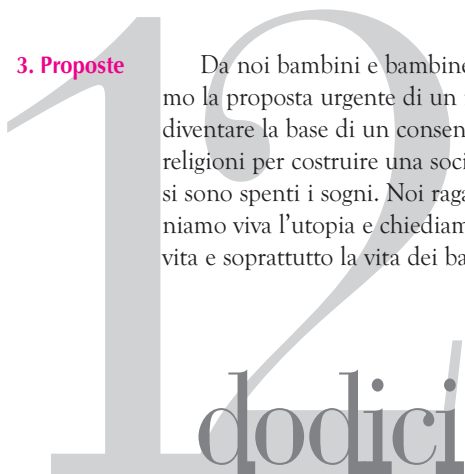
Denunciamo l'ingiusta distribuzione delle ricchezze soprattutto nel Terzo Mondo e la mancata riforma agraria che ha prodotto un'urbanizzazione disumanizzante e caotica e la conseguente disgregazione e distruzione delle famiglie.

Denunciamo gruppi economici e imprese che sfruttano il nostro lavoro per ottenere guadagni sempre maggiori.

Denunciamo l'indifferenza della società di fronte ai problemi dei minori.

3. Proposte

Da noi bambini e bambine e ragazzi e ragazze nasce la speranza. Vi facciamo la proposta urgente di un nuovo modello di sviluppo. Possiamo e vogliamo diventare la base di un consenso tra persone di differenti partiti, ideologie, religioni per costruire una società nuova. Nel mondo sono morte le ideologie e si sono spenti i sogni. Noi ragazzi e ragazze vi invitiamo a sognare e manteniamo viva l'utopia e chiediamo a tutti di costruire una società che assuma la vita e soprattutto la vita dei bambini e bambine come priorità assoluta.



Vi ricordiamo che milioni di bambini e bambine lavorano per voi, spesso in condizioni di terribile sfruttamento.

Chiediamo a ognuno di impegnarsi per un cambiamento.

AI PARTITI, AI LEADER, ALLE AUTORITÀ POLITICHE

Chiediamo:

- norme contro il turismo sessuale;
- promozione di un'autentica cooperazione con i paesi del Terzo Mondo a partire dalle esigenze dei più poveri;
- la riforma del Fondo Monetario Internazionale e della Banca Mondiale;
- la pressione dei vostri governi per un cambiamento della politica economica e sociale nel Terzo Mondo,
- norme che facilitino la commercializzazione dei prodotti elaborati nel rispetto del lavoro minorile e norme che impediscano la commercializzazione di prodotti che implicano il nostro sfruttamento;
- il condono del debito estero per i paesi in via di sviluppo.

AI SINDACATI

Vi chiediamo di globalizzare l'azione sindacale collaborando in modo sistematico e organico con i movimenti dei lavoratori del Sud e di riconoscere giuridicamente le associazioni dei Niños y Adolescentes Trabajadores (NATs) negli organismi dell' Organizzazione Internazionale del Lavoro (OIL).

AGLI IMPRENDITORI DEL NORD

Vi chiediamo di non subappaltare la produzione a quelle imprese che sfruttano il nostro lavoro. Vi chiediamo di rispettare i nostri diritti e concordare con noi le condizioni di lavoro rispettando la legislazione sindacale. Vi chiediamo di riconvertire l'industria di armi in industria di pace.

AI CONSUMATORI

Vi chiediamo di fare pressione sulle imprese che sfruttano i minori perché proteggano i loro diritti rispettando le leggi affinché il loro lavoro sia dignitoso. Promuovere il consumo critico e il commercio equo e solidale.

Sostenere e coinvolgersi in progetti delle ONG che operano per aiutare bambini e bambine lavoratori di strada.

AI GOVERNI DEI PAESI DEL SUD DEL MONDO

Vi chiediamo con urgenza la riforma agraria, la distribuzione del reddito attraverso l'aumento significativo dei salari, di appoggiare le famiglie povere con azioni di sostegno.

Vi chiediamo di non pagare il debito estero e di non investire in armamenti, ma nell'educazione, nella scuola, nella formazione professionale e nella sanità pubblica.

Vi chiediamo di promuovere leggi e fare applicare le norme che regolano il lavoro minorile.

ALLE AUTORITÀ RELIGIOSE

Chiediamo di continuare con coraggio e condivisione il cammino verso la liberazione di ogni uomo e donna superando gli antagonismi tra le religioni.

4. Conclusioni

Come vedete, noi ragazzi e ragazze del mondo non siamo il problema, ma siamo la soluzione e indichiamo percorsi per un'economia di solidarietà e di comunione e vi chiediamo una società che soddisfi i bisogni essenziali dell'uomo e non dia la priorità al superfluo. Noi abbiamo bisogno di una famiglia che ci voglia bene, di una casa, del necessario per mangiare, della scuola e di un futuro. Questo non costa molto ed è possibile.

I nostri progetti sparsi in varie parti del mondo sono già segni concreti che ci dicono che sono possibili nuovi cammini di solidarietà.

Noi abbiamo già cominciato questo mondo nuovo e stiamo lavorando in movimenti organizzati attraverso i quali abbiamo la forza di rivendicare i nostri diritti e realizzare il nostro protagonismo. Non gridiamo solo contro le tenebre, ma accendiamo luci e poniamo segni di nuove relazioni in un mondo che sia sempre più Villaggio Globale.

Salvando noi bambini e bambine vi salvate anche voi adulti. Anche voi non state sempre molto bene.

Ricordate: o salviamo i bambini e bambine, i ragazzi e le ragazze, o non ci sarà vita e futuro per nessuno.

Gubbio, 10 ottobre 1997

Associazione Internazionale Noi Ragazzi del Mondo;
 Progetto Casa do menor (Brasile);
 Progetto Maranathà (Camerun);
 Progetti Mano Amiga (Ecuador);
 Manthoc (Perù);
 Progetto OSSAG (Guatemala);
 CICA (Italia);
 Associazione NATs;
 SOS Missionario.



Meeting internazionale sui ragazzi di strada, Roma 1998

Sintesi

Nei giorni dal 7 al 11 dicembre 1998 un centinaio di rappresentanti di diverse Ispettorie Salesiane del mondo si sono incontrati presso il Sacro Cuore di Roma, sotto l'organizzazione del Dicastero per la Pastorale Giovanile e del Volontariato Internazionale per lo Sviluppo (VIS), per il "Meeting Internazionale Ragazzi di Strada". Questo Meeting è stato ideato e organizzato a partire dalla consapevolezza di avere all'interno della Congregazione una esperienza vasta e collaudata, e che era giunto il momento di un confronto tra tutti gli operatori del settore.

Gli obiettivi annunciati erano:

- definire i criteri educativi salesiani da applicare nelle opere in favore dei ragazzi di strada;
- creare una rete permanente *ad intra* tra tutti gli operatori e le opere salesiane che si occupano di ragazzi di strada;
- creare una rete *ad extra* con tutte le istituzioni, organizzazioni ecc., per ottimizzare la difesa dei diritti dei minori e per sensibilizzare l'opinione pubblica mondiale, anche per far conoscere maggiormente il lavoro dei salesiani.

Il meeting è stato aperto dal Rettore Maggiore, il quale ha puntualizzato e richiamato alcuni criteri di base già assunti nella riflessione salesiana. A seguire vi è stata la presentazione di una ricerca preliminare sul lavoro salesiano nel mondo nell'ambito dei RdS.

Il secondo giorno ha visto la presenza di esperti di livello internazionale, i quali hanno cercato di chiarire alcune tendenze attuali della ricerca in questo campo. In particolar modo riguardanti la complessità della condizione del bambino di strada, dei rischi della semplificazione delle analisi, dei luoghi della socializzazione e del pensiero attuale sul minore, l'educazione e il lavoro minorile.

Se il primo momento ha avuto un carattere di chiarificazione e di puntualizzazione dell'argomento nell'ambito dell'analisi sociologica e delle prospettive educative, il secondo ha focalizzato gli interrogativi, le provocazioni e le sfide al lavoro dei salesiani e dei laici nell'ambito dell'attenzione educativa ai RdS. Alcune di queste sfide sono state discusse nei gruppi linguistici e tematici e riguardano la strada, la metodologia, gli operatori salesiani e laici, il lavoro in rete, la formazione e il sostentamento economico.

La prima sfida emersa è stata proprio la strada, in quanto luogo allo stesso tempo reale e simbolico. Da una parte, carico di sofferenze e di disagio, e dall'altra ricco di significati e di risorse, da dove trarre lo spunto verso un itinerario educativo impostato a offrire nuove motivazioni, prospettive e proposte di vita.

Un'altra sfida identificata è quella metodologica. Da una parte, essa sembra in grado di offrire una piattaforma comune attraverso il riferimento a elementi di base come i bisogni, i principi, l'organizzazione del processo educativo e la valutazione; dall'altra, la costruzione di tale obiettivo sembra essere allo stesso tempo faticosa, ma promettente.

La terza sfida sentita dai partecipanti riguarda le difficoltà del coinvolgimento dei salesiani. Nel senso che sono loro i primi a dover essere interessati ad assumere il lavoro con i RdS come una dimensione non parziale, ma centrale della loro vocazione e missione: a volte quelli che lavorano in questo settore sentono una sorta di senso di emarginazione e di solitudine nel loro lavoro.

Un mondo segnato dalla globalizzazione dell'economia può offrire anche l'opportunità e facilitazioni per la realizzazione di una quarta sfida: quella dell'organizzazione in rete interna (il mondo salesiano) e esterna (rivolta alla società) dei diversi interventi. La rete offre una particolare visibilità sociale, incide positivamente sulle politiche sociali dei singoli governi e rafforza la potenzialità moltiplicativa delle nostre presenze che si manifestano in questo modo "materialmente deboli ma moralmente forti" (D. Vecchi).

La formazione e la qualificazione, tanto quella dei salesiani quanto quella dei laici collaboratori, si è mostrata come un'altra sfida importante in quanto è la propria vulnerabilità dei RdS che richiede una competenza che sia integrale e quindi, allo stesso tempo, tecnica, professionale, educativa, umana e spirituale.

Per ultimo, ma non di minore importanza, emerge la sfida del sostegno economico dei programmi. Esso dipende spesso da sforzi dei singoli programmi. Sarebbe auspicabile quindi l'organizzazione in rete dei programmi perché essi possano diventare più forti, più visibili e più sostenibili dinanzi alle diverse fonti di risorse economiche nazionali e internazionali. La presenza delle ONG salesiane ha da parte loro rafforzato l'importanza di tale organizzazione perché gli aiuti non siano casuali ma programmati e sostenibili.

I gruppi linguistici hanno lavorato poi per definire i criteri educativi dell'identità salesiana, la metodologia di intervento e le modalità organizzative, partendo dal presupposto che le seguenti linee devono intendersi come principi generali ai quali si ispirano le diverse opere in favore dei RdS, senza la pretesa di voler uniformare la molteplicità delle risposte ai vari contesti in cui si attuano.

1. Criteri d'identità salesiana

Inspirati dalla nostra fede in un Dio che ama i giovani, soprattutto i più poveri, ci sentiamo chiamati ad offrire una risposta a queste sfide seguendo il sistema preventivo di don Bosco.

Cerchiamo con la nostra presenza tra i giovani di promuovere il loro sviluppo integrale. Riconoscendo le loro potenzialità, vogliamo aiutarli ad essere protagonisti del loro processo di crescita, cercando di far emergere la vocazione che Dio ha per ognuno di loro.

In questo sforzo vogliamo anche collaborare ad una trasformazione della realtà culturale e politica che renda possibile uno sviluppo integrale per tutti, promuovendo una cultura della solidarietà.

Come don Bosco, suscitiamo comunità di educatori presenti tra i ragazzi, tanto nell'istituzione come nella strada, che attraverso l'amorevolezza salesiana li fanno sentire amati, valorizzati, rispettati e degni di fiducia, creando con loro un rapporto di famiglia.

Vogliamo che questo lavoro con i ragazzi più poveri sia condiviso da tutta la Comunità e l'Ispettorato e non sia solo un impegno di singoli individui.

2. Criteri educativi e metodologia di intervento

In questo processo è fondamentale che il ragazzo sia sempre al centro: partire dai suoi bisogni reali, rispondere a quello che il ragazzo sente che gli manca, renderlo sempre protagonista del suo sviluppo perché possa realizzare il proprio progetto di vita.

Questo esige da noi un impegno serio per conoscere la complessa realtà in cui i ragazzi sono inseriti, attraverso analisi e studi, sempre più approfonditi e attualizzati, delle cause che generano le situazioni di rischio per poterle trasformare.

Tutto il lavoro con i ragazzi "della" strada e "nella" strada deve realizzarsi attraverso progetti concreti di intervento che suscitino uno sviluppo integrale, orientando i ragazzi verso un'opzione vocazionale adulta e siano capaci di generare una nuova cultura.

L'identità salesiana di questi progetti richiede che siano fedeli ad alcuni criteri fondamentali:

1. Criterio Comunitario Ispettorale:

- l'Ispettorato lo anima, lo sostiene e forma i salesiani per lavorare in esso;
- tutte le opere dell'Ispettorato si aprono ai destinatari più poveri e cercano risposte adeguate ai loro bisogni;
- il progetto è animato dalla Comunità salesiana e dalla CEP;
- si integra anche nella comunità umana locale: famiglia, gruppi, servizi, associazioni, istituzioni.

2. Criterio Educativo:

- l'educazione come primo spazio di prevenzione;
- un'educazione che genera una nuova cultura di solidarietà e di giustizia;
- un'educazione che accompagna il ragazzo attraverso uno sviluppo progressivo di tutte le sue risorse ad un'apertura a Dio e ad un'esperienza dei valori evangelici e ad un incontro con Gesù Cristo;
- un'educazione che favorisca il protagonismo dello stesso giovane.

3. Criterio Preventivo:

- presenza dell'educatore (assistenza, pazienza, ottimismo);
- incidenza sulle cause;
- prevedere le situazioni e le conseguenze.

4. Criterio della professionalità per ottenere un'azione educativa di qualità e più aderente ai bisogni dei ragazzi:

- professionalità nella formazione degli operatori;
- nella ricerca delle risposte adeguate;
- nell'organizzazione e gestione dei servizi.

5. Criterio di azione politica:

- presenti e attivi nella società per difendere i diritti dei ragazzi con una conoscenza profonda della legislazione e dei diritti;
- educare il ragazzo ad una consapevolezza della propria dignità e responsabilità sociale: educarlo affinché diventi un "Onesto cittadino".

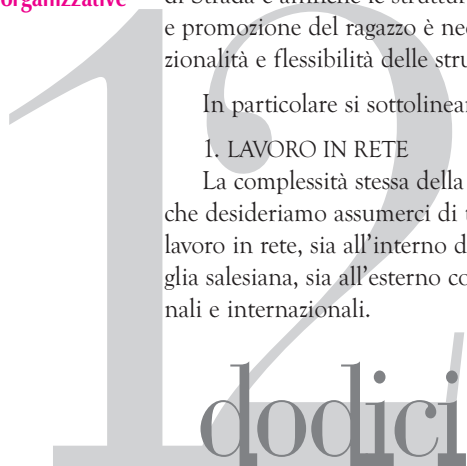
3. Alcune priorità organizzative

Per garantire una risposta adeguata alla complessità della realtà dei Ragazzi di Strada e affinché le strutture siano veramente uno strumento di liberazione e promozione del ragazzo è necessario orientarsi ad un criterio di sobrietà, funzionalità e flessibilità delle strutture.

In particolare si sottolineano le seguenti priorità organizzative:

1. LAVORO IN RETE

La complessità stessa della realtà che ci troviamo ad affrontare e l'impegno che desideriamo assumerci di trasformazione socio-politica rende necessario un lavoro in rete, sia all'interno delle comunità, ispettorie, congregazione e famiglia salesiana, sia all'esterno con i governi, le istituzioni, le organizzazioni nazionali e internazionali.



Per stimolare la riflessione e lo studio sulla realtà dell'emarginazione giovanile e, in concreto, dei Ragazzi di Strada, per guidare il processo di sensibilizzazione e impegno in questo settore del mondo salesiano, e per promuovere il lavoro in rete, proponiamo lo sviluppo di una Consulta Mondiale per l'Emarginazione.

2. FORMAZIONE

Per riuscire a portare avanti questo progetto assumiamo come una importante priorità la formazione degli educatori salesiani e laici, che va pensata, partendo dalla realtà culturale di ciascuno, secondo un itinerario formativo, che possa essere realizzato nei diversi livelli (locale, ispettoriale, regionale, internazionale).

Una formazione permanente va realizzata, in ciascun contesto, nella quotidianità attraverso una programmazione e valutazione continua in un confronto di gruppo.

Nella formazione iniziale dei salesiani curare anche una formazione specifica per lavorare con i ragazzi a rischio.

Questa priorità della formazione deve essere concretizzata anche attraverso un adeguato investimento finanziario finalizzato alla crescita delle risorse umane.

Appello dei Salesiani di don Bosco alle Istituzioni nazionali e internazionali

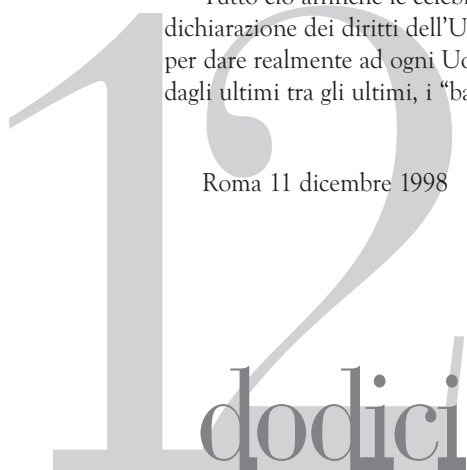
333

I Salesiani di don Bosco provenienti da 40 Paesi e riuniti a Roma per il Meeting Internazionale sui Ragazzi di Strada, a partire dalla propria esperienza di concreto impegno per i ragazzi più poveri e abbandonati di tutto il mondo, e dopo aver dibattuto i temi e le istanze più urgenti, chiedono con forza alle Organizzazioni Internazionali e a tutti i Governi e Parlamenti del mondo:

- L'applicazione da parte di tutti gli Stati della Convenzione sui diritti del bambino (New York 1989) attraverso una coerente e adeguata politica di programmazione e intervento nel campo sociale, educativo, lavorativo, sanitario e economico.
- Un investimento maggiore di risorse umane, intellettuali e economiche per la creazione di ambienti che favoriscano la crescita di nuove opportunità per tutti i giovani.
- La possibilità che rappresentanti di operatori costantemente impegnati a favore della gioventù emarginata siano consultati dai rispettivi governi per la definizione degli indirizzi politici e dei programmi di intervento.
- Interventi politici e legislativi finalizzati alla ricostruzione di un tessuto familiare sano e educativo, attraverso una nuova definizione delle politiche familiari, di adozione, di affidamento e di assistenza sociale.
- Un deciso e costante impegno per la lotta allo sfruttamento minorile sotto ogni aspetto (in particolare dello sfruttamento del lavoro e quello sessuale) e per la realizzazione di una politica economica e sociale che offra nuove opportunità al lavoro giovanile.

Tutto ciò affinché le celebrazioni del cinquantesimo anniversario della dichiarazione dei diritti dell'Uomo siano considerate come un favorevole avvio per dare realmente ad ogni Uomo e a tutti gli Uomini la loro dignità, a partire dagli ultimi tra gli ultimi, i "bambini e ragazzi di strada".

Roma 11 dicembre 1998



Sistema preventivo di situazione di disagio*, Roma 1999

Sintesi del seminario di studio

Dal 3 al 9 marzo 1999 si è tenuto a Roma un seminario di studio promosso dagli Ambiti della Pastorale giovanile e della Famiglia salesiana a cui hanno partecipato oltre quaranta suore provenienti da vari Paesi dell'America latina, dell'Europa, dell'Asia e dell'Africa che operano in strada in particolare con bambine e ragazze adolescenti con la finalità di elaborare un quadro di riferimento per rispondere adeguatamente alle difficoltà delle bambine e dei bambini, delle giovani e dei giovani più svantaggiati e esclusi dai circuiti sociali.

Il seminario è stato preceduto da un attento lavoro di analisi – svolto in ciascuna sede operativa salesiana – in ordine ai tre temi su cui è stata centrata l'attenzione: la relazione educativa, il protagonismo dei bambini e degli adolescenti, il lavoro di rete. Qui viene proposta la sintesi dei lavori seminariali in ordine alle tematiche sopraindicate.

La relazione educativa

La riflessione è partita da una premessa condivisa: attraverso la relazione educativa tra persone, di cui una sia un soggetto in crescita, si pongono le basi per un futuro che può essere di agio o di disagio. Con soggetti toccati fortemente dall'emarginazione, nella relazione educativa si mira a ricostruire la fiducia nella vita e nell'amore e a rompere il ciclo dell'esclusione.

Si è sviluppata in seguito mettendo a fuoco sia gli aspetti problematici come le opportunità che incidono sulla relazione educativa.

Si sottolineano innanzitutto, a grandi linee, gli aspetti problematici del contesto socioculturale che accomunano tutti i Paesi:

- il neoliberalismo economico;
- l'impoverimento progressivo dei popoli;
- la crescita del fenomeno della emigrazione/immigrazione;
- il diffondersi del consumismo e del permissivismo;
- la piaga dell'analfabetismo;
- l'aumento delle categorie degli "esclusi", anche nei Paesi altamente industrializzati;
- la perdita dei valori propri delle culture sotto l'influsso determinante dei *mass media*.

* Il documento è tratto dal volume di Borsi M., Chinello M., Sangma B., Mora R., Rosanna R., *Strade verso casa. Sistema preventivo e situazioni di disagio*, LAS, Roma 1999.

Dentro la problematicità causata da questi fenomeni viene messa in evidenza la grave crisi del sistema scolastico (mancanza di scuole; conflitti tra scuole di *élites* e scuole di poveri; crisi vocazionale dei maestri che non si sentono educatori) e vengono anche rilevati aspetti problematici peculiari (per l’Africa, per esempio, la poligamia e per l’India il sistema delle caste).

Un rilievo particolare viene dato alle problematiche familiari. Si sottolinea:

- la povertà economica, culturale, spirituale e/o morale delle famiglie;
- l’assenza dei genitori – in particolare del padre – nei processi educativi (per situazioni di lavoro, di abbandono, di guerra);
- la disintegrazione familiare e l’aumento delle famiglie monoparentali; le violenze esercitate sui figli (violenza fisica, maltrattamento, lavoro minorile);
- il maschilismo che schiavizza la donna e la rende totalmente dipendente dal marito.

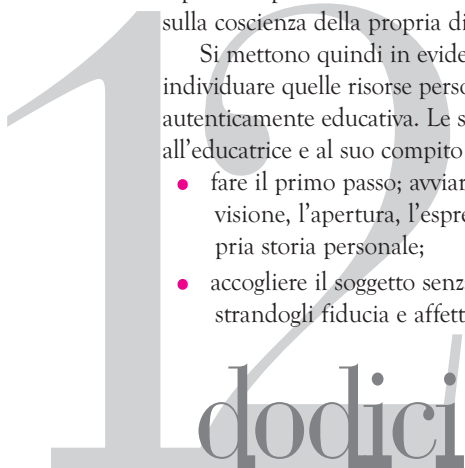
Nonostante queste problematiche, si riconosce che la società civile offre anche risorse, che richiedono una serie di strategie per essere valorizzate. Tra queste strategie vengono sottolineate:

- la necessità di conoscere il contesto e le sue risorse, per esempio attraverso una mappatura, di aprirsi ad esso, di partecipare alle iniziative che si realizzano, in modo da esercitare anche un’influenza sul medesimo;
- l’urgenza di aiutare donne, giovani, bambini a conoscere le leggi vigenti e a rendersi conto dei propri diritti e doveri;
- l’importanza di trovare le strade più opportune per far conoscere l’opera che le Figlie di Maria Ausiliatrice (FMA) gestiscono nel contesto e il servizio educativo che esse svolgono.

Si punta successivamente l’attenzione sulla persona della bambina/o, l’adolescente, giovane mettendo in evidenza che essa/o, nella sua strategia di sopravvivenza, ha accumulato una serie di esperienze che occorre valorizzare. Tali esperienze possono infatti aiutarla/o a costruire un progetto di vita fondato sulla coscienza della propria dignità.

Si mettono quindi in evidenza le strategie che si ritengono importanti per individuare quelle risorse personali che consentono di stabilire una relazione autenticamente educativa. Le strategie individuate si riferiscono principalmente all’educatrice e al suo compito nei riguardi del soggetto. All’educatrice spetta:

- fare il primo passo; avviare e maturare un dialogo che susciti la condivisione, l’apertura, l’espressione dei sentimenti, il racconto della propria storia personale;
- accogliere il soggetto senza condizioni, valorizzarlo, ascoltarlo, dimostrandogli fiducia e affetto; accompagnarlo con pazienza nel rispetto



del suo ritmo di apertura e di crescita;

- parlo di fronte a sfide che richiedono impegno e lo aiutano ad essere responsabile nei confronti di se stesso e degli altri.

Si sottolinea pure l'importanza che l'educatrice valorizzi l'apporto delle scienze dell'educazione e coinvolga il soggetto nel suo processo di crescita, perché si possa fare un cammino graduale "insieme", che porti il soggetto in difficoltà a scoprire i valori che possiede e a metterli a frutto per ricostruire la propria storia.

Si nota successivamente che le esperienze di emarginazione, esclusione, violenza vissute dai soggetti, purtroppo, ostacolano il formarsi di una relazione educativa.

Sono di ostacolo, innanzitutto, la sfiducia negli adulti in genere e nelle istituzioni e la mancanza di accettazione della propria storia e della propria condizione familiare e sociale, dalla quale i soggetti cercano di evadere. Non solo, ma il più delle volte questi soggetti:

- sono apatici e mancano di lealtà;
- non hanno motivazioni per vivere e cambiare il proprio stato e non hanno alcun senso di responsabilità;
- sono aggressivi, incostanti, poco capaci di sopportare le frustrazioni, incapaci di amare, diffidenti a entrare in comunicazione;
- faticano ad accettare norme e regole;
- consumano il momento presente senza pensare alle conseguenze dei propri atti;
- sono incapaci di gestire il proprio tempo in modo sequenziale e ordinato.

Dalla constatazione di questi ostacoli scaturiscono, di conseguenza, alcune indicazioni riguardanti lo stile educativo della persona adulta, il tipo di relazioni richieste a una comunità autenticamente salesiana, le condizioni necessarie per creare un ambiente educativo che favorisca la sicurezza emotiva e l'iniziativa cognitiva.

Per quanto riguarda lo stile educativo, sono state indicate alcune condizioni "a monte" riguardanti sia la necessità che nel processo educativo siano coinvolti uomini e donne sia l'urgenza di investire mezzi e risorse nella formazione delle educatrici/tori.

Si sono poi sottolineate alcune caratteristiche fondamentali di questo stile:

- credere che in ogni persona c'è un punto accessibile al bene;
- accogliere le persone con amore senza giudicarle;
- custodire il segreto riguardo alle confidenze e alla situazione delle persone, essere capaci di cogliere le domande inesprese;
- coinvolgere le persone nella propria ricostruzione accompagnandole e sostenendole;

- avere la pazienza richiesta dal cammino di ciascuno;
- testimoniare concretamente – anche attraverso i comportamenti, il modo di vestire e di agire – la propria identità di educatrici salesiane.

Riguardo al tipo di relazioni richieste da una comunità autenticamente salesiana, si è messa in evidenza l'importanza fondamentale del "senso comunitario" della missione per evitare che l'opera sia centrata su una persona singola, senso comunitario che significa coinvolgimento pieno e responsabile di tutte le persone che lavorano nell'opera e dei giovani, ciascuno secondo il proprio ruolo e la propria identità.

Per le FMA si sottolinea l'importanza di prendere coscienza che la nostra missione educativa è il cammino di santità attraverso il quale facciamo una forte esperienza di Dio e l'urgenza, come comunità di FMA, di dare testimonianza di unità e convergenza negli obiettivi e nell'azione.

A questa convergenza debbono arrivare anche gli educatori laici e gli stessi giovani; sarà allora più facile – insieme – gestire con serenità i conflitti che il cammino necessariamente presenta e instaurare quelle relazioni di reciprocità che sostengono il cammino di crescita dell'opera e di ciascuno dei soggetti, siano essi educatori o educandi.

Alcuni suggerimenti interessanti sono emersi nel confronto sulle condizioni richieste per creare un "ambiente buono". In particolare si è rilevata l'importanza di creare un ambiente di speranza, felice, sereno, in cui tutti sono corresponsabili di tutto perché l'ambiente appartiene a ognuno; un ambiente dignitoso e ordinato che non sia però troppo "distante" da quello da cui i giovani provengono per non creare false sicurezze o esigenze eccessive, un ambiente che si costruisce insieme con il piccolo contributo quotidiano di ciascuno e in cui i conflitti inevitabili si risolvono serenamente e semplicemente.

L'ultimo punto su cui si è riflettuto riguarda il ruolo dell'esperienza religiosa nel contesto della relazione educativa. Si ritiene di fondamentale importanza, in fedeltà al progetto di educazione integrale, fare una proposta di vita cristiana chiara, aperta al dialogo ecumenico e interreligioso, una proposta che comporti sia l'annuncio esplicito sia la coerente testimonianza di vita di ogni educatrice/tore. Si mette anche in evidenza, dato il tipo di soggetti con cui si opera, l'importanza di educare a comprendere il senso della vita, di aprire gradualmente alla trascendenza, di realizzare una catechesi che parta dall'esperienza, di proporre momenti di preghiera che, nelle modalità e nel linguaggio, tengano conto delle situazioni da cui provengono e in cui si trovano i soggetti.

Il protagonismo

La riflessione sul protagonismo si è sviluppata a partire da tre presupposti:

- la convinzioni che i bambini/e, adolescenti, giovani, hanno una capacità di proposta, di critica, di trasformazione e di produzione di cultura;

dodici

- la convinzione che il protagonismo si realizza attraverso un processo che comporta le tappe della capacità di formarsi delle opinioni sui fenomeni della vita, dello sviluppo della coscienza, della capacità di prendere decisioni e di agire per trasformare l'esistenza;
- la convinzione che il protagonismo può essere attivato valorizzando alcune risorse del soggetto.

Ci siamo fermati in seguito a riflettere su alcuni punti particolari. Sono stati sottolineati innanzitutto alcuni elementi relativi al processo di attivazione del protagonismo. Rispetto a tali elementi sono state evidenziate le condizioni basilari o punti di partenza:

- inculcare la coscienza di essere persona con diritti e doveri e contemporaneamente la coscienza che gli altri, in quanto persone, vanno rispettati nella propria dignità;
- far comprendere il contesto socio-economico (mondiale e particolare) in cui oggi viviamo e di cui siamo parte come destinatari e protagonisti;
- far maturare la coscienza della responsabilità che ciascuno ha nei confronti di se stesso e dell'ambiente in cui vive.

Si sono messi poi in evidenza i punti di arrivo a cui si dovrebbe condurre il soggetto perché possa esercitare il proprio protagonismo: l'autostima; lo spirito di iniziativa; la capacità di darsi delle regole; l'altruismo e la solidarietà; il senso di responsabilità; la capacità di vivere il tempo in modo progettuale; la valorizzazione della propria creatività; la capacità di tollerare la frustrazione e di controllare le proprie emozioni; la capacità di gestire serenamente i conflitti.

Si è poi passati a indicare modalità e linguaggi attraverso i quali sviluppare il protagonismo.

Per le modalità sono state valorizzate:

- la presenza educativa costante delle FMA (24 ore su 24);
- le caratteristiche legate a un ambiente che favorisca la libertà, accresca il senso di responsabilità e stimoli ad esprimersi e a collaborare alle decisioni.

Si sono poi elencate modalità particolari, quali:

- la pazienza e la gradualità delle proposte;
- la saggezza di far scaturire le norme dal gruppo evitando imposizioni;
- il coinvolgimento dei soggetti nella valutazione di quanto si sta facendo per loro e con loro;
- l'attenzione a motivare costantemente attività, decisioni, scelte, anche quelle più piccole e ordinarie;
- la discussione e il confronto sui problemi per trovare insieme delle soluzioni;
- l'equilibrio tra bontà e fermezza e la capacità di creare un ambiente di spontaneità in cui diventa normale sviluppare il senso di appartenenza e assumersi responsabilità.

Per i linguaggi si sono sottolineate con forza la lealtà e la trasparenza che devono essere strettamente connesse con la bontà, la vicinanza, l'affetto e che permettono di costruire quel clima di amorevolezza in cui fiorisce il protagonismo.

Si è infine passati a indicare alcuni strumenti ritenuti importanti per l'autoformazione. Si è innanzitutto sottolineata l'importanza di avere un PROGETTO dentro il quale trova un senso tutto quello che si realizza e dentro il quale ciascuno può trovare il proprio posto, esprimersi e sentirsi responsabile.

Ci si è poi soffermati su alcune condizioni che stanno a monte dell'autoformazione al protagonismo:

- l'accompagnamento personale (educativo, scolastico, psicologico, medico);
- l'individuazione e la valorizzazione dell'apporto che ciascuno può dare nel processo educativo;
- l'accettazione del contributo dei diversi esperti nelle scienze dell'educazione e l'attenzione perché si realizzi una vera interdisciplinarietà.

Si sono poi indicate condizioni di carattere più operativo:

- la valorizzazione del lavoro di gruppo e l'attivazione di varie tecniche formative (es. *counselling*);
- l'offerta a tutti della possibilità di esercitare la *leadership*;
- la costituzione di gruppi di interesse (sport, visite guidate ecc.);
- l'educazione a una relazione positiva con la natura, gli animali, le cose;
- l'educazione a occupare in modo creativo e distensivo il tempo libero.

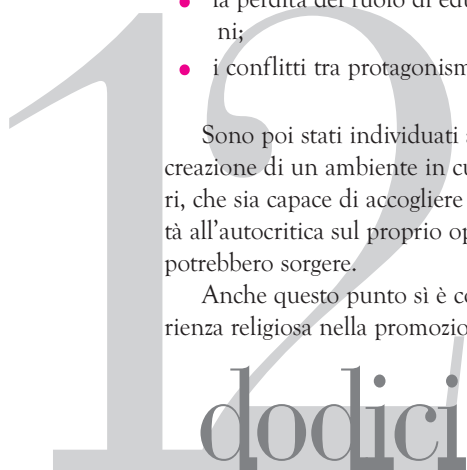
Una sottolineatura particolare è stata fatta sulla necessità di operare evitando l'improvvisazione e collocando gli imprevisti dentro il progetto. La continuità progettuale e l'attenzione costante agli obiettivi da raggiungere devono essere sempre presenti. Anzi, è necessario curare l'armonia tra il progetto dell'opera e i progetti individuali perché ambedue si realizzino e non si creino conflitti.

Si sono anche messi in evidenza tre problemi che potrebbero generarsi nell'operare a favore dello sviluppo del protagonismo:

- il complesso dei primi della classe, cioè di coloro che vogliono emergere sopra gli altri;
- la perdita del ruolo di educatore soffocato dal protagonismo dei giovani;
- i conflitti tra protagonismo personale e convivenza di gruppo.

Sono poi stati individuati alcuni mezzi per risolvere questi problemi: la creazione di un ambiente in cui tutti possano esercitare i propri diritti e doveri, che sia capace di accogliere e di integrare un membro nuovo, la disponibilità all'autocritica sul proprio operato, la capacità di risolvere i conflitti che potrebbero sorgere.

Anche questo punto si è concluso con la messa a fuoco del ruolo dell'esperienza religiosa nella promozione del protagonismo.



Si sono sottolineati elementi specificamente religiosi, come la formazione al senso della figliolanza di Dio – un Dio Padre e Madre; la formazione della coscienza morale; la valorizzazione della religiosità popolare; l’offerta di momenti di preghiera nella comunità e in parrocchia (evitando sempre l’imposizione) e altri elementi di carattere più generale: l’importanza di valorizzare la solidarietà, il senso di fraternità e la capacità di condividere che è propria dei giovani; l’educazione a una relazione positiva con la natura; la formazione alla capacità di “guardarsi dentro” per scoprire le proprie risorse e fragilità; la sensibilizzazione a operare per essere costruttori di pace.

L’importanza di lavorare in rete

Nella nostra società, caratterizzata dalla globalizzazione, è oggi impossibile pensare la vita delle persone e delle collettività al di fuori di un insieme di relazioni complesse, si è voluto mettere a fuoco alcune riflessioni sulla necessità del nostro lavorare in rete attraverso l’educazione per globalizzare la solidarietà.

L’attenzione si è concentrata innanzitutto sul complesso intreccio di reti informali (relazioni familiari, parentali, amicali, di vicinato, di aiuto mutuo) che condizionano tutto il vissuto sociale e hanno un’incidenza fondamentale sui soggetti che patiscono una situazione di disagio.

Prendendo in considerazione la molteplicità di queste reti, si sono indicate quelle che vengono maggiormente valorizzate nella nostra prassi educativa.

Si è innanzitutto rilevato che la prima e più importante rete da valorizzare è la comunità FMA. Da qui è scaturito allora il suggerimento che la Madre, attraverso la sua circolare, sensibilizzi le comunità a questo loro compito prioritario e che l’ambito della Comunicazione Sociale informi sistematicamente l’Istituto sul lavoro educativo che si sta facendo nelle situazioni di emarginazione.

Si sono poi indicate altre reti: la famiglia, la gente del quartiere, i gruppi di coetanei-amici, e i datori di lavoro, gli insegnanti, gli operatori del tempo libero.

Premesse queste considerazioni, si è cercato di indicare – a partire dalla propria esperienza – gli obiettivi prioritari del lavorare in rete.

Si è richiamato innanzitutto l’obiettivo generale di “globalizzare la solidarietà” e l’obiettivo più pratico di visualizzare l’opera educativa per i soggetti a disagio in tutto l’Istituto.

A quest’ultimo proposito si è vista l’esigenza di avere una “banca dati” da mettere a disposizione dell’Istituto e di coloro che fossero interessati.

Si sono poi indicati altri obiettivi riguardanti il rapporto con i vari nodi esterni all’istituzione (scambiare informazioni ed esperienze, evitare azioni parallele, sensibilizzare i responsabili politici, stimolare l’avvio di processi simili in altre istituzioni) e all’interno della stessa istituzione (trovare strade per

accedere alle risorse economiche, ottimizzare le forze, le conoscenze, le esperienze e le risorse, migliorare la qualità e l'efficacia del servizio e rispondere meglio alle domande del territorio, ampliare il raggio della propria azione).

Si sono infine messe a fuoco le condizioni per rendere più proficuo il lavoro con le reti secondarie formali (organismi pubblici e istituzioni che garantiscono determinati servizi) e informali (associazioni, organizzazioni di volontariato, gruppi).

Sono risultate prioritarie le seguenti condizioni:

- lavorare con una mentalità progettuale cercando di mobilitare tutte le risorse di cui dispongono i diversi attori;
- presentarsi con una chiara identità per dialogare correttamente e proficuamente con le diverse istituzioni e sostenere un confronto con esse su un piano di parità;
- essere disponibili a lavorare in équipe;
- scegliere le reti in cui entrare, dopo aver fatto un opportuno discernimento;
- collaborare con libertà per la ricerca del vero bene, senza paura del confronto;
- essere flessibili e saper rispettare e valorizzare la diversità;
- saper coinvolgere i laici nella gestione delle opere;
- eliminare forme di competizione e il senso di autosufficienza;
- avere punti di riferimento su cui convergere.

Il confronto sul lavoro in rete si è concluso con la messa a fuoco del ruolo della comunità ecclesiale.

Si è sottolineata l'importanza di curare il rapporto con le strutture diocesane e parrocchiali, con gli altri Istituti religiosi, con i movimenti laicali che promuovono la giustizia e i diritti dei bambini e delle donne. Si è rilevata anche la positività dell'apertura ecumenica.



DELIBERAZIONI ED ATTI DEGLI ENTI LOCALI

In questa sezione trovano posto alcuni documenti amministrativi frutto del lavoro di enti locali.

343

Il primo documento, la *Delibera quadro sull'educativa territoriale del Comune di Torino*, risulta essere l'unico documento di questo tipo esistente in Italia. Esso permette di comprendere come un'amministrazione pubblica sia riuscita a costruire storia dalle esperienze concrete realizzate nel corso di oltre un decennio, giungendo a delineare: il significato del lavoro di strada nell'ambito delle più complesse politiche sociali rivolte ai minori; le interrelazioni con altri interventi (centri diurni educativi, comunità alloggio ecc.); i criteri di gestione e le modalità operative.

Gli altri due documenti, del Comune di Lucera (Fg) e del Comune di Padova, sono esemplificativi dell'attività di molti enti locali nel settore degli interventi di strada, con la definizione del disciplinare di incarico, l'assegnazione dello stesso e la convenzione con un ente privato per la gestione dell'intervento. Si tratta di documenti utili per permettere di comprendere modalità amministrative e criteri adottati, soprattutto per quelle realtà che, nell'ambito della legge n. 285/97, stanno predisponendo lo stesso tipo di impegni amministrativi. La raccolta di atti di questa natura può proseguire anche in futuro con la trasmissione, a cura degli enti interessati, di copia del documento al Centro nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza.



Comune di Torino

**DELIBERAZIONE CONSIGLIO COMUNALE 10 LUGLIO 1995,
n. 9503900, esecutiva dal 4 agosto 1995**

Omissis**Proposta della Giunta Comunale 8 giugno 1995**

Oggetto - Attività educativo-assistenziale a carattere territoriale:
presupposti, obiettivi, indirizzi generali e criteri
metodologico-operativi.

Proposta dell'Assessore ai Servizi Sociali, Sanità e Diritti dei Cittadini.

Con Deliberazione del Consiglio Comunale in data 17 aprile 1984 (n. mecc. 8309599/19) avente per oggetto: «Criteri e modalità di organizzazione degli interventi educativo - assistenziali comunali», la Città di Torino definiva obiettivi, caratteristiche, procedure e modalità di funzionamento di Comunità Alloggio e Centri Diurni socio-terapeutici per handicappati ultraquattordicenni. Nello stesso provvedimento si accennava ad «interventi educativo-assistenziali», esterni a specifiche strutture, evidenziandone il carattere di sperimentali, pur facendo riferimento ad alcuni criteri generali metodologici e organizzativi.

Infatti, con circolari 22 luglio 1983 n. 1040 e 16 novembre 1983 n. 4473 veniva istituito dall'Assessorato all'Assistenza un gruppo di lavoro con compiti di coordinamento della sperimentazione degli interventi di Assistenza Educativa Territoriale. Si trattava, in sostanza, attraverso l'elaborazione di metodologie scientifiche, da un lato di analizzare la precedente esperienza attuata in alcune Circoscrizioni con tirocinanti della Scuola di Formazione Educatori Professionali e dall'altro avviare in alcuni quartieri della Città una sperimentazione con Educatori dipendenti dell'Ente Pubblico. Tale impegno avrebbe dovuto condurre sia ad una valutazione circa l'utilità di tali interventi, sia alla definizione degli obiettivi, dell'utenza di riferimento, dei contenuti, metodi, organizzazione dell'attività definita «Educativa Territoriale».

Dal giugno 1984, data in cui hanno preso servizio come Educatori di Territorio in 6 delle allora 23 Circoscrizioni 12 operatori pubblici, questi interventi sono stati anche attivati attraverso convenzioni con Cooperative. Tale scelta non è stata determinata solo dalla esigenza di supplire alla carenza di personale comunale, ma in larga parte dall'esigenza di individuare e sperimentare spazi e ruoli del privato sociale anche in questo settore, coerentemente con le linee e gli indirizzi alla base dell'attività di cui trattasi, che sono anche riportati

nella premessa al documento allegato (all. 1) al presente provvedimento.

A partire dall'87, sono stati aperti, attraverso convenzioni con Cooperative, oppure gestiti da I.P.A.B. e Associazioni, 7 Centri Diurni per minori in situazione di disagio socio-familiare.

E' opportuno infine precisare che gli interventi di Educativa Territoriale non si limitano al solo settore Socio-assistenziale, ma si collocano anche nell'ambito proprio del servizio Sanitario (es. psichiatria e tossicodipendenza), del tempo libero e della prevenzione primaria.

Ciò in quanto tali interventi possono essere promotori di progetti di integrazione più ampi, all'interno degli obiettivi di promozione o mantenimento dell'autonomia del minore/i nel proprio contesto familiare e sociale.

Per quanto concerne l'Educativa Territoriale svolta dai Servizi comunali, si ritiene solidificata la sperimentazione e si ravvisa quindi la necessità di un suo riconoscimento e definizione a livello regolamentare, per altro anche sollecitati da varie Circoscrizioni.

Per quanto riguarda l'Educativa Territoriale a gestione indiretta e i Centri Diurni, data la varietà e la diversa connotazione delle esperienze, si ritiene necessaria una ulteriore analisi e riflessione, pur all'interno di linee e indirizzi generali già definibili nel presente atto, anche promuovendo l'attivazione di nuove forme miste di pubblico-privato sociale-volontariato procedendo:

- 1) all'individuazione delle priorità da affrontare con l'elaborazione di progetti mirati evitando di disperdere energie e risorse umane e economiche, attraverso il concorso integrato di Servizi Pubblici e di risorse sociali presenti sul territorio;
- 2) al controllo di qualità che costantemente fornisca il riscontro di efficacia e efficienza al fine di attuare gli adeguamenti che risultino necessari.

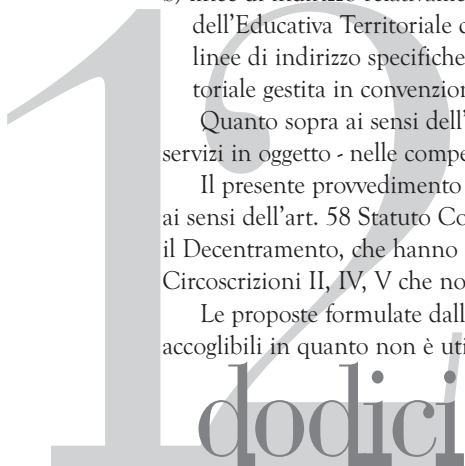
Pertanto il presente provvedimento tende a definire:

- a) il quadro di riferimento generale per tutti gli interventi oggetto della presente deliberazione (Educativa Territoriale a gestione diretta o indiretta, Centri Diurni);
- b) linee di indirizzo relativamente a obiettivi, funzioni, modalità organizzative dell'Educativa Territoriale comunale prevedendo, in questo quadro, anche linee di indirizzo specifiche in merito ai Centri Diurni e all'Educativa Territoriale gestita in convenzione.

Quanto sopra ai sensi dell'art. 55 dello Statuto Comunale, rientrando - i servizi in oggetto - nelle competenze proprie delle Circoscrizioni comunali.

Il presente provvedimento è stato sottoposto ai Consigli di Circoscrizione, ai sensi dell'art. 58 Statuto Comunale 18 e 19 del Regolamento Comunale per il Decentramento, che hanno espresso parere favorevole, ad eccezione delle Circoscrizioni II, IV, V che non hanno deliberato.

Le proposte formulate dalla Circoscrizione VI ai punti b) e c) non paiono accoglibili in quanto non è utile lo stralcio dell'esperienza dei Centri Diurni



che presenta tipologie, aspetti e modalità di lavoro vicine all'Educativa Territoriale e consente, richiamandosi alla delibera della Giunta Regionale 29-31164 del 20 dicembre 1993, di evitare un vuoto normativo rispetto a servizi già operanti in convenzione. Inoltre la residenza dei destinatari dell'intervento richiesta da parte della Circoscrizione è un implicito, superabile attraverso un'intesa con le stesse.

Rispetto alle osservazioni della Circoscrizione IX che ha espresso un parere positivo ma condizionato ad un incremento di organico per i propri servizi, si rileva che tale impegno non può essere assunto con il presente provvedimento deliberativo, ma va condotto in sede di ridefinizione generale degli organici dei servizi.

Detti pareri sono allegati (all. 2-8) al presente provvedimento di cui costituiscono parte integrante.

Inoltre si fa presente che la nuova Legge Regionale n. 62 del 13 aprile 1995 «Norme per l'esercizio delle funzioni Socio-Assistenziali» prevede espressamente all'art. 26 l'attività di «Assistenza Socio Educativa Territoriale».

Tutto ciò premesso,

LA GIUNTA COMUNALE

Vista la Legge 8 giugno 1990 n. 142 sull'ordinamento delle autonomie locali con la quale, fra l'altro, all'art. 32 sono indicati gli atti rientranti nella competenza dei Consigli comunali;

Dato atto che i pareri di cui all'art. 53 della Legge 8 giugno 1990 n. 142, sono:

favorevole sulla regolarità tecnica e correttezza amministrativa dell'atto;
favorevole sulla regolarità contabile;
favorevole conclusivo sotto il profilo della legittimità formale dell'atto;
Viste le disposizioni legislative sopra richiamate;
Con voti unanimi, espressi in forma palese;

PROPONE AL CONSIGLIO COMUNALE

- 1) di far propri i presupposti generali teorico-operativi dell'Attività Educativo-Assistenziale Territoriale (interventi educativo assistenziali rivolti a minori in ambito esterno a specifiche strutture e nei Centri Diurni) espressi nel documento allegato (all. 1) che forma parte integrante del presente provvedimento fatto salvo l'accertamento circa l'onere della spesa in relazione alla L. 67/1993 art. 5;
- 2) di autorizzare la formalizzazione di detta attività, sufficientemente sperimentata come valida e attuale strategia di intervento socio-assistenziale di base ai

- sensi dell'art. 55 dello Statuto Comunale;
- 3) di definire gli obiettivi, gli indirizzi generali, i criteri metodologici e operativi come espressi nel documento allegato, parte integrante del presente provvedimento;
 - 4) di rimandare a successivi provvedimenti della Giunta Comunale la determinazione dei contributi a carico dei parenti e a provvedimenti dei Consigli di Circoscrizione l'istituzione di appositi fondi di funzionamento dell'attività di cui trattasi, con le modalità indicate nel documento allegato; le somme necessarie per un ammontare massimo complessivo di L. 20.000.000 verranno messe a disposizione delle Circoscrizioni che ne faranno istanza mediante storno dei fondi da capitoli di spesa di pertinenza del Settore XVI.

IL DIRIGENTE DI SERVIZIO AMM.VO

L'ASSESSORE

Omissis

Allegato 1

Settore Amministrativo XVI Assistenza Sociale

EDUCATIVA TERRITORIALE

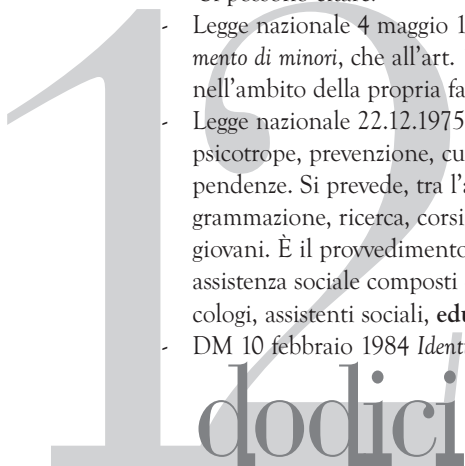
Obiettivi e indirizzi metodologico-operativi degli interventi educativo-assistenziali a favore di minori in ambito estero a specifiche strutture (attività educativa territoriale) e nei Centri diurni

A) QUADRO NORMATIVO E SOCIALE DI RIFERIMENTO

I principi fondamentali cui fanno riferimento gli interventi in oggetto sono ricavati dai contenuti di una precisa e articolata normativa sia a livello nazionale che regionale.

Si possono citare:

- Legge nazionale 4 maggio 1983 n. 184, *Disciplina dell'adozione e dell'affidamento di minori*, che all'art. 1 prevede "Il minore ha diritto di essere educato nell'ambito della propria famiglia";
- Legge nazionale 22.12.1975 n. 685: *Disciplina degli stupefacenti e sostanze psicotrope, prevenzione, cura e riabilitazione dei relativi stati di tossicodipendenze*. Si prevede, tra l'altro l'istituzione di un comitato di studio, programmazione, ricerca, corsi di studio per insegnanti e genitori, lezioni per i giovani. È il provvedimento che prevede l'istituzione dei centri medici e di assistenza sociale composti da definite figure professionali quali medici, psicologi, assistenti sociali, **educatori**;
- DM 10 febbraio 1984 *Identificazione dei profili professionali attinenti a figure*



- nuove atipiche o di dubbia ascrizione ai sensi dell'art. 1, quarto comma, del DPR 20 ottobre 1979 n. 761 che regola lo stato giuridico del personale delle Unità Sanitarie Locali, dove vengono istituite le figure e identificati i profili di alcuni operatori del comparto Sociosanitario tra cui l'Educatore Professionale;
- DPR 22 settembre 1988 n. 447 *Approvazione del codice di procedura penale*;
 - DPR 22 settembre 1988 n. 448 *Approvazione delle disposizioni sul processo penale a carico di imputati minorenni*;
 - DPR 22 settembre 1988 n. 449 *Approvazione delle norme per l'adeguamento dell'ordinamento giudiziario al nuovo processo penale e a quello a carico degli imputati minorenni* dove si afferma che i Servizi Sociali territoriali collaborano con i Servizi Minorili della Giustizia nella conduzione di attività di sostegno e di controllo, nel corso delle misure cautelari, nell'esecuzione della messa alla prova e nell'applicazione delle misure di sicurezza;
 - Legge 19 luglio 1991 n. 216 *Primi interventi in favore di minori soggetti a rischio di coinvolgimento in attività criminose*. Dove si dispone il sostegno, tramite appositi stanziamenti finanziari, ad iniziative - anche a carattere preventivo e sperimentale - volto a tutelare e favorire la crescita, la maturazione individuale, la socializzazione delle persone in età minorile; in particolare favorisce l'attivazione d'interventi (integrati tra Enti e forze sociali diverse) di aiuto alla famiglia, di Comunità di Accoglienza, di Centri d'Incontro, ecc.. Ribadisce che il collocamento di minori al di fuori della loro famiglia è disposto dal Tribunale per i minorenni su segnalazione dei Servizi Sociali, degli Enti locali, della Scuola, dell'Autorità di PS;
 - Legge 5 febbraio 1992 n. 104 *Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate*, dove si dispongono interventi di prevenzione - diagnosi precoce - cura - riabilitazione, formazione professionale, inserimenti in attività sportive e socializzanti;
 - la Legge regionale 23 agosto 1982 n. 20 e successive modificazioni, che all'art. 2 individua, tra i principi informativi nell'esercizio delle funzioni socio assistenziali, lo "svolgimento di interventi socio assistenziali volti con priorità a sostenere la famiglia, considerata come istituzione idonea a favorire lo sviluppo della personalità secondo quanto previsto dalla costituzione". All'art. 9 individua tra le funzioni del Servizio socio-assistenziale quelle relative:
 - "... alla rilevazione e all'analisi conoscitiva dei bisogni e delle risorse del territorio, ai fini della programmazione del settore socio-assistenziale, anche in campo formativo e della prevenzione dei bisogni assistenziali";
 - "... alla prevenzione dei fattori d'emarginazione e disagio sociale, individuando anche le aree di rischio presenti nel territorio",
 - la Legge regionale 13 marzo 1995 n. 62 *Norme per l'esercizio delle funzioni Socio-Assistenziali* prevede espressamente all'art. 26 l'attività di "Assistenza So-

- cio Educativa Territoriale”;
- DPR 25 giugno 1983 n. 347 *Norme risultanti dalla disciplina prevista dall'accordo del 29 aprile 1983 per il personale dipendente dagli Enti Locali*. Allegato A - VI qualifica funzionale ripreso dalla delibera del Consiglio Regionale 20.2.1987 n. 392-2437;
 - Deliberazione del Consiglio Regionale 20 febbraio 1987 n. 392-2437, *Approvazione del profilo professionale e del programma dei corsi triennali per educatore professionale* in cui si stabilisce tra l'altro che quest'operatore: programma, gestisce e verifica interventi educativi mirati al recupero e allo sviluppo delle potenzialità dei soggetti per il raggiungimento di livelli sempre più avanzati di autonomia; contribuisce a promuovere e organizzare strutture e risorse sociali e sanitarie, al fine di realizzare il progetto educativo; progetta, organizza, gestisce e verifica le proprie attività professionali all'interno di servizi e strutture socio-educative e socio-sanitarie-riabilitative, in modo coordinato con altre figure professionali e tipi diversi di strutture, attraverso il coinvolgimento diretto dei soggetti interessati e/o delle loro famiglie; realizza attività di studio, di ricerca e di documentazione sui problemi connessi alle esigenze educative; svolge attività di supervisione nei confronti di studenti-educatori tirocinanti nei servizi; può svolgere attività didattica nell'ambito delle attività formative per educatori professionali.

L'educatore professionale svolge gli interventi educativi attraverso modalità operative che prevedono:

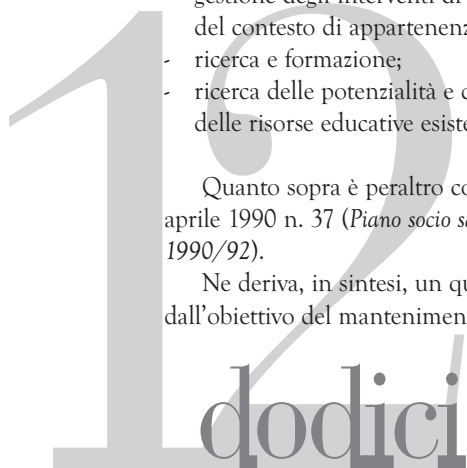
- la presa in carico diretta della persona attraverso un rapporto continuativo e per periodi prolungati;
- l'intenzionalità educativa di ogni azione operativa;
- la gestione della quotidianità emergente dal rapporto educativo.

L'intervento dell'educatore può esplicarsi in diverse aree:

- prevenzione;
- gestione del momento istituzionale residenziale e non residenziale;
- gestione degli interventi di deistituzionalizzazione di integrazione all'interno del contesto di appartenenza;
- ricerca e formazione;
- ricerca delle potenzialità e disponibilità del territorio per il coinvolgimento delle risorse educative esistenti.

Quanto sopra è peraltro contenuto e ribadito nella Legge Regionale del 23 aprile 1990 n. 37 (*Piano socio sanitario della Regione Piemonte per il triennio 1990/92*).

Ne deriva, in sintesi, un quadro di riferimento normativo caratterizzato dall'obiettivo del mantenimento della persona nel proprio ambiente familiare



e sociale, attraverso la promozione di processi di autonomizzazione o mantenimento di autonomia dei gruppi e degli individui che si trovano in situazione di disagio, aiutandoli a sviluppare le proprie potenzialità per affrontare i problemi.

Gli orientamenti sopracitati devono, per poter essere realisticamente perseguiti, tenere in considerazione sia gli attuali problemi, sia nuove risorse e potenzialità emergenti:

- i primi si possono rilevare nella crescita delle situazioni di «nuove povertà» e cioè nella diffusa presenza di nuclei familiari con difficoltà derivanti da una pluralità di cause (economiche, di capacità educative, di accesso alle risorse sociali) che creano rischi di emarginazione per i minori;
- le seconde si possono individuare nell'emergere dal contesto sociale di una pluralità di energie e iniziative basate su valori di solidarietà e condivisione, capaci di concorrere alla risoluzione o almeno alla riduzione dei bisogni.

B) RIFERIMENTI TEORICO-OPERATIVI DELLE ATTIVITÀ

L'azione professionale denominata "Educativa territoriale" è stata oggetto, nell'ultimo decennio, di un consistente interesse di approfondimento scientifico, sia in sede di Seminari, Convegni, Dibattiti a livelli diversi (regionali, nazionali, internazionali), sia in ambito di documentazione e ricerca attraverso pubblicazioni e tesi di diploma di molti studenti delle Scuole di base e riqualificazione per Educatori.

Le attività in oggetto possono assumere come riferimento teorico - operativo il concetto che il territorio, oltre ad essere produttore e/o sede di marginalità/disagio/devianza, può divenire nello stesso tempo (attraverso una precisa progettualità che coinvolga le sue componenti) agente di prevenzione e di promozione sociale.

Ciò può essere più chiaramente esplicitato attraverso una breve analisi dei processi di emarginazione e delle possibili modalità di intervento per tentare un loro superamento.

Alcuni studiosi di fenomeni psicosociali hanno introdotto una distinzione tra società e comunità, intendendo la prima caratterizzata da aspetti di conflitto e contrattualità, la seconda da solidarietà e condivisione. Nella società urbana in generale e nei nostri quartieri in particolare, esistono ampie e diffuse relazioni di comunità; il problema è che queste "comunità" spesso non comunicano, non entrano in relazione, alcune volte sono antagoniste, più spesso sconosciute le une alle altre. Pur rischiando un certo schematismo ci si può riferire a due tipi di gruppi: quello dominante e quello marginale.

Un tipico processo di emarginazione inizia dai problemi della "famiglia-

rischio” delegittimata rispetto a molte delle sue funzioni di riproduzione sociale (lavorativa, materiale, educativa). Si assiste peraltro alla formazione di veri e propri gruppi di famiglie, tra loro collegate, che riproducono modelli di vita e cultura marginali e rifiutati dalla maggioranza dei cittadini.

A questi gruppi di famiglie corrispondono in genere gruppi di amicizie tra i ragazzi, in una situazione in cui la scuola non è in grado, di fatto, di creare canali di comunicazione e integrazione più positivi nonostante l’eterogeneità delle classi. Il momento successivo è quello dell’emarginazione lavorativa; infatti proprio i ragazzi con scolarità bassa e professionalità nulla, specie nell’attuale situazione di mercato del lavoro, risentono maggiormente dei fenomeni di inoccupazione, disoccupazione o lavoro precario.

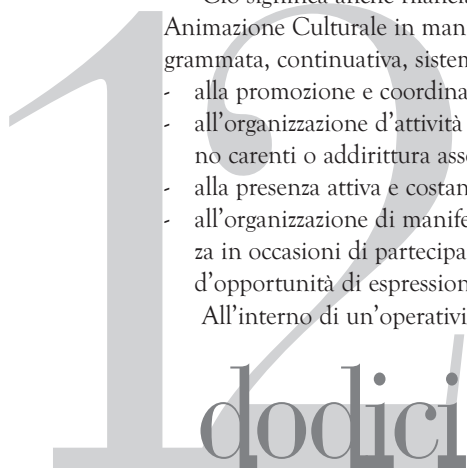
Questo processo spesso si riproduce con la formazione di nuove famiglie che nascono e restano nell’area del disagio e dell’intervento assistenziale. Da questa breve analisi deriva che obiettivo principale di prevenzione (intesa come individuazione – rimozione/riduzione dei fattori di rischio) delle spirali di deprivazione, ad iniziare dalle fasce d’età minorili, deve essere quello di spezzare questi processi e creare condizioni di valorizzazione delle istanze positive espresse dai diversi modelli culturali e sociali del territorio. Ne consegue l’esigenza di un ruolo promozionale, gestionale, di coordinamento e verifica dell’Ente locale attraverso le sue articolazioni politiche, centrali e decentrate e attraverso i propri Servizi all’interno di progetti che vedano coinvolti Istituzioni, Gruppi, Associazioni, presenti e radicati nelle zone dove emergono i problemi.

In tale ottica occorre uscire da equivoci concettuali secondo i quali – genericamente – tutto quanto si fa nel mondo giovanile, minorile, è “preventivo”; non deve sfuggire il pericolo connesso al concentrare l’azione sui soli interventi cosiddetti di “prevenzione al disagio” senza aver ripreso consapevolezza che tali interventi risultano efficaci e efficienti solo nella misura in cui avvengono in contesti di azione collettiva generalizzata alla totalità della popolazione minorile e giovanile, solo nella misura in cui si possono realizzare effettive forme di integrazione sociale.

Ciò significa anche rilanciare nella nostra Città il ruolo dei Servizi di Animazione Culturale in maniera che questi possano garantire in maniera programmata, continuativa, sistematica, attività connesse:

- alla promozione e coordinamento delle risorse associazionistiche;
- all’organizzazione d’attività d’animazione e di stimolo laddove tali risorse sono carenti o addirittura assenti;
- alla presenza attiva e costante nei Centri d’Incontro;
- all’organizzazione di manifestazioni volte al coinvolgimento della cittadinanza in occasioni di partecipazione democratica, di sviluppo di sensibilità, d’opportunità di espressioni di base di tipo culturale, artistico, creativo ecc..

All’interno di un’operatività e progettualità del genere si può articolare l’a-



zione degli Educatori di Territorio con riferimento ai seguenti tre moduli che devono risultare tra di loro strettamente interconnessi:

a) Rete di opportunità per tutti

In primo luogo occorre coordinare e potenziare, ma soprattutto trasformare la rete di attività, istituzionali e non, rivolte a tutti; infatti non è sufficiente una serie di iniziative e Servizi formalmente aperti per superare l'emarginazione. Per esempio le attività dei vari gruppi di territorio sono in genere strutturate per centri di interesse, spesso a livello di competizione e implicano abilità sociali, interessi, motivazioni il più delle volte estranee ai «ragazzi con problemi».

È chiaro quindi che la questione fondamentale che si pone è la trasformazione socio-ambientale in funzione di una maggiore rispondenza ai bisogni delle persone in difficoltà.

b) Rapporti interpersonali

Poiché i meccanismi di marginalità si fondano sul tipo, modo, qualità e quantità delle relazioni sociali di un individuo o gruppo, incidere su tali meccanismi significa innescare cambiamenti nelle relazioni che l'ambiente ha rispetto alla persona e viceversa. Per questo si prevede una figura educativa che garantisca lo sviluppo di un processo di mediazione tra individuo/i in difficoltà e organizzazione sociale, favorendo così la crescita e l'avvicinarsi di entrambi; pertanto il problema fondamentale è il superamento del rapporto individualizzato attraverso sia un cambiamento dell'individuo che del socio - ambiente (famiglia, scuola, gruppo sportivo/ricreativo, ecc.).

c) Piccoli gruppi per obiettivi precisi e specifici

Si è in precedenza accennato alla carenza culturale - cognitiva - professionale, derivata da una particolare situazione di marginalità, che crea difficoltà ai minori e ai giovani rispetto al lavoro e all'inserimento sociale.

Questo significa che occorre far nascere iniziative (promozione e gestione di piccoli gruppi) che permettano di diminuire lo svantaggio di alcuni rispetto ad altri, senza però creare gruppi e strutture che isolino i minori dalla rete di risorse del territorio.

C) ATTIVITA' EDUCATIVA TERRITORIALE A GESTIONE DIRETTA

1) Caratteristiche e funzioni

L'intervento di educativa territoriale presenta le seguenti caratteristiche:

- si rivolge a minori, adolescenti e rispettivi sistemi parentali che vivono situazioni di rischio/danno tali da favorire l'instaurarsi di problematiche relazio-

- nali, l'emarginazione e la devianza, nonché ai portatori di handicap;
- *ha lo scopo* di incidere sui fattori di rischio e sui danni di cui al punto precedente, creando le condizioni per produrre cambiamenti utili ad un miglioramento dei rapporti e delle relazioni tra individuo e ambiente e viceversa (famiglia, scuola, lavoro e tempo libero) costituendo sostanziale alternativa alle diverse forme di allontanamento dal nucleo familiare;
 - *si attua* all'esterno di specifiche strutture socio-assistenziali (comunità alloggio, C.S.T., centri diurni, etc.), collaborando con le agenzie di socializzazione primaria (scuola, famiglia), evitando scelte educative sostitutive, potenziando invece i supporti di orientamento nella quotidianità del/i soggetto/i in difficoltà, coinvolgendo anche le risorse presenti sul territorio;
 - *fa leva* sul riconoscimento delle potenzialità positive dei soggetti e delle diverse agenzie mirando a restituire a ciascuno di essi le proprie competenze per la risoluzione dei problemi;
 - *si colloca* nell'ambito degli interventi di servizio sociale professionale e come tale fa parte di una programmazione di servizio connessa ai bisogni espressi dal territorio a cui fa riferimento.

Tali caratteristiche fanno parte di un disegno complessivo di intervento sociale che si attua sul territorio attraverso l'esercizio contestuale di tre funzioni:

- presa in carico dei casi (piano di lavoro individuale o di gruppo)
- promozione di progetti mirati integrati (piano di lavoro collettivo)
- conoscenza del territorio (ricerca sui bisogni, determinazione priorità, obiettivi e vincoli), e promozione di risorse locali.

Rientra inoltre tra le funzioni degli Educatori Territoriali la referenza per attività di tirocinio di allievi delle Scuole per educatori Professionali.

2) Modalità dell'intervento

Definire caratteristiche e peculiarità dell'Educativa territoriale e le concrete modalità di intervento significa precisare ruolo e professionalità dell'Educatore di territorio, in quanto gli interventi in oggetto si identificano con l'azione professionale di questo operatore.

Il profilo professionale dell'Educatore è definito con deliberazione del Consiglio Regionale n. 392-2437 del 20 febbraio 1987 avente per oggetto: *Approvazione del profilo professionale, dei requisiti di formazione e del programma dei corsi triennali per Educatore professionale*; la definizione del ruolo dell'Educatore di territorio non può e non deve comportare la creazione di una nuova professionalità autonoma o di una specializzazione all'interno della professione di Educatore Socio Assistenziale, per garantire fungibilità della professione nei diversi presidi Socio-Assistenziali.

In particolare l'operatività dell'Educatore nell'Attività Educativa

Territoriale deve fondarsi sull'intenzionalità educativa: ogni azione deve essere caratterizzata da un preciso fine educativo collegato al piano di lavoro previsto e all'obiettivo che si intende raggiungere, e sulle seguenti modalità.

Vicinanza:

- a) riferita al caso singolo;
- b) riferita ai gruppi formali e informali di adolescenti;
- c) riferita ad organizzazioni del territorio.

- L'Educatore realizza il progetto educativo affiancando il soggetto nella quotidianità, aiutandolo a trovare possibilità di soluzione ai problemi che via via si pongono.
- L'Educatore ha modo di comprendere i nuovi linguaggi e «valori» in continuo movimento che maturano all'interno dei gruppi formali e informali, elementi necessari che possono consentire la formulazione di proposte il più possibile rispondenti alle reali esigenze dei minori e capaci di essere comprese e riconosciute.
- I bisogni che i minori presentano sono spesso legati a situazioni di scarsa socializzazione, di assenza di poli di riferimento positivi, di uso confuso e disorientato del tempo libero, di difficoltà a costruire nel tempo e attraverso le diverse esperienze gli elementi dell'identità anche a causa di rapporti sfilacciati con il mondo degli adulti. E' necessario per fronteggiare questi problemi che il maggior numero di gruppi, associazioni, parrocchie e agenzie sociali si attivino per offrire spazi di accoglienza e riferimento costante per i "ragazzi in difficoltà".

È quindi indispensabile che l'Educatore si preoccupi di conoscere, attivare e promuovere tutte le risorse disponibili nel territorio, allacciando con queste un rapporto continuativo e collaborativo anche per facilitare canali di comunicazione con le istituzioni, spesso difficilmente accessibili per chi ha poca dimestichezza con sedi burocratiche.

Frequenza:

- a) riferita al caso singolo;
- b) riferita ai gruppi formali e informali di adolescenti;
- c) riferita ad organizzazioni del territorio.

È strettamente legata al criterio della vicinanza e deve consentire:

- un'osservazione approfondita e continuativa delle dinamiche e dei problemi mediante un monte ore di rapporto diretto con l'utenza più elevato rispetto ad altre figure professionali, permettendo così una sempre maggiore precisazione degli obiettivi;
- di avvalersi dello strumento «gruppo» riconoscendo in esso la situazione potenzialmente più idonea alla costruzione dell'identità dei singoli sogget-

- ti. La frequenza dei rapporti facilita l'offerta ai minori da parte dell'Educatore di stimoli e messaggi volti alla crescita e al cambiamento nonché di opportunità d'inserimento e integrazione sociale;
- un puntuale coordinamento dell'esistente e l'avvio di processi di negoziazione che siano soddisfacenti e per i minori e per le organizzazioni stesse. La continuità di rapporto facilita l'instaurarsi di un flusso comunicativo adeguato alla costruzione di un'immagine credibile del servizio sia nei confronti delle organizzazioni sia di chi ne usufruisce.

Luogo:

L'Educatore di Territorio è parte dell'organico del Servizio Socio-Assistenziale, e opera con particolare attenzione nei luoghi di vita dei minori (famiglie, gruppo dei pari, tempo libero) dove si evidenziano i problemi e dove si devono attivare risorse per superarli.

Questo intervento professionale si esplica attraverso rapporti diretti con gli utenti, rapporti con la scuola e la famiglia, ricerca di risorse e opportunità di inserimento. Tutti gli interventi devono essere svolti sulla base di un piano di lavoro professionale, elaborato e gestito dall'Educatore che si inquadra nel piano di lavoro generale elaborato dalle altre figure professionali coinvolte, in cui vengono stabilite le competenze di ciascun operatore in relazione all'obiettivo da raggiungere.

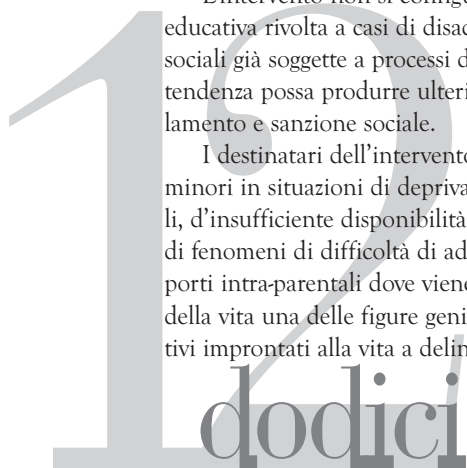
Ciò significa che la presenza all'interno di un progetto della figura dell'Educatore non è sostitutiva di altre professionalità.

Destinatari:

Destinatari dell'intervento sono coloro per i quali si rendono necessari la mediazione con risorse del territorio e/o la relazione d'aiuto e l'orientamento quotidiano del soggetto nel percorso esistenziale (famiglia, scuola, lavoro, gruppo dei pari, tempo libero) attraverso una previsione degli obiettivi, delle azioni educative, degli strumenti, dei tempi d'intervento e della loro verifica accertata o presunta, la disponibilità dell'utente al rapporto educativo.

L'intervento non si configura come "ultima possibilità" ma come azione educativa rivolta a casi di disadattamento socio-psicologico e indirizzata a fasce sociali già soggette a processi di emarginazione, al fine di evitare che questa tendenza possa produrre ulteriore disadattamento e sofferenza individuale, isolamento e sanzione sociale.

I destinatari dell'intervento sono prioritariamente sistemi familiari con minori in situazioni di deprivazione culturale, di problemi dinamico-relazionali, d'insufficiente disponibilità di strumenti dell'istituzione scolastica a fronte di fenomeni di difficoltà di adattamento e apprendimento; a difficoltà di rapporti intra-parentali dove viene a mancare in una fase delicata e complessa della vita una delle figure genitoriali, dove s'instaurano modelli educativi negativi improntati alla vita a delinquere e alla violenza, dove sono carenti, in situa-



zioni di grave marginalità culturale e economica, rapporti affettivi significativi.

In relazione all'adolescenza vera e propria sono destinatari dell'intervento i soggetti che sperimentano l'assenza dello sbocco lavorativo e l'incapacità o la non volontà di accedere a corsi di qualificazione professionale, che fanno ricorso ai primi comportamenti illegali determinati da stati di marginalità e conflitto con la famiglia e con l'ambiente, nonché in stato di primo approccio al consumo e all'abuso di sostanze.

In via sperimentale e innovativa si può prevedere l'avvio di ulteriori ambiti di sperimentazione e ricerca-intervento riferiti a nuovi settori di impegno su fasce di cittadini attualmente non coinvolti da questa attività (adulti in situazioni di disagio, anziani).

Attività Socio-educativo assistenziale territoriale per disabili infra e ultraquattordicenni.

La programmazione e l'organizzazione di risposte differenziate e adeguate ai bisogni espressi dalle persone disabili vengono gestite attraverso il mantenimento e il potenziamento della rete di Servizi Socio-assistenziali costruita dalla Città di Torino: Comunità Alloggio, Centri Socioterapeutici, Centri di Attività Diurna e Laboratori, Inserimenti occupazionali, Centri di lavoro guidato, Attività educative-assistenziali.

La differenziazione degli interventi è una scelta che si basa sulla metodologia della progettazione, con la formulazione di piani di lavoro finalizzati al raggiungimento di autonomie personali e sociali e all'erogazione di interventi assistenziali; i servizi vengono così ad assumere caratteristiche particolari a seconda delle fasce di età, alle esigenze, alle tipologie di handicap e al contesto in cui le persone vivono.

Constatando che sono ancora inadeguati gli interventi possibili rispetto alle necessità, per poter individuare strumenti operativi sempre più rispondenti ai diversi tipi di bisogni, espressi o rilevati, occorre definire i compiti e le attività del Servizio Socio-educativo-assistenziale di territorio per i disabili infra e ultraquattordicenni.

Per quel che riguarda gli infraquattordicenni, si rimanda a quanto espresso nel punto C1, e, più in particolare, ad un intervento che ha, fra l'altro, le caratteristiche di collaborazione con le agenzie di socializzazione e riabilitazione primaria (scuola, famiglia, servizi riabilitativi), evitando scelte educative sostitutive e definendo interventi coerenti con le disposizioni legislative che circoscrivono l'attività dei Servizi assistenziali a precisi ambiti istituzionali.

Sarà necessario avviare specifiche iniziative di raccordo e collaborazione con altri Assessorati e Enti per una più precisa e chiara suddivisione delle attività e per un diverso utilizzo di risorse (personale, strutture), in modo da non creare sovrapposizioni o vuoti di intervento.

In ogni caso le attività a favore dei disabili infraquattordicenni vengono svolte privilegiando l'obiettivo dell'integrazione.

Vengono in questo modo potenziati i seguenti aspetti: da un lato l'acquisizione dei dati necessari alla programmazione degli interventi dei servizi, dall'altro la fase dell'orientamento e dell'osservazione, congiuntamente con i servizi riabilitativi e scolastici, per la definizione di percorsi esterni e successivi alla scuola dell'obbligo.

Tali compiti sono svolti dagli operatori dell'Educativa Territoriale che integra le proprie funzioni e conoscenze con l'équipe Socio-Educativa degli operatori dei servizi per disabili, che interviene, di massima, durante il periodo di dimissione dalla scuola dell'obbligo o al termine della frequenza scolastica.

L'équipe Socio-Educativa è composta dagli operatori dei Servizi per disabili (diurni e residenziali), dagli operatori dei Servizi Sociali e dai tecnici dell'USSL territorialmente competenti.

Per quanto attiene il tipo di collaborazione attivabile con i Servizi Sanitari si fa riferimento a specifici protocolli di intesa.

La presa in carico avviene in modo congiunto tra i vari operatori, i quali definiscono una strategia di intervento articolando i compiti dei vari professionisti a seconda delle specifiche competenze.

Le funzioni proprie dell'équipe si esprimono sia in interventi operativi di carattere generale e particolare, sia in attività di riflessione sugli interventi e di elaborazione di ipotesi operative per rendere più rispondenti i servizi alle esigenze delle persone disabili e dei nuclei in cui vivono.

Gli operatori dell'équipe che operano nei Servizi Socio-Assistenziali sono tenuti a svolgere le varie attività del Servizio Socio-Educativo-Assistenziale per almeno un quinto del proprio tempo lavoro, tempo che può essere articolato in modo diverso, eventualmente accumulato in periodi definiti e suddiviso tra il personale in modo omogeneo anche se, a volte, può essere diversamente articolato.

Questo tipo di scelta può comportare diversi tipi di impegno nell'intervento all'esterno del Servizio fino alla sperimentazione del distacco di educatori che operino per le attività a favore dei soggetti disabili ultraquattordicenni.

L'organizzazione interna dei Servizi diurni e residenziali deve poter consentire un'armonica suddivisione dei carichi di lavoro, basata sulle capacità, formazione e competenza dei singoli; qualora, per motivi diversi, non sia possibile avviare l'attività territoriale gli organici dei singoli servizi dovranno essere rivisti.

L'intervento dei singoli operatori viene differenziato nell'ambito del tipo di professionalità e della specifica qualifica funzionale.

Presa in carico dell'utenza.

Nell'ambito dell'attività pluriprofessionale del Servizio Socio-assistenziale, la segnalazione per l'eventuale presa in carico avviene da parte delle diverse

figure presenti all'interno del Servizio stesso secondo i seguenti criteri:

- esistenza di una problematica educativa;
- possibilità di definire un piano di lavoro in termini operativi concordato tra le varie figure professionali dei Servizi Socio-Sanitari e Assistenziali;
- ipotizzazione di una incidenza significativa dell'intervento dell'Educatore di Territorio (prognosi), si predispongono quindi strumenti che formalizzino gli aspetti salienti della segnalazione e i contenuti dell'intervento.

Possono altresì essere prese in carico situazioni con:

- minori oggetto di provvedimenti dell'Autorità Giudiziaria sia dell'area civile che penale, comprendendo tra questi ultimi anche i giovani adulti fino al ventunesimo anno di età come previsto dal DPR 448/88;
- minori e adolescenti in particolare, per i quali tali provvedimenti, data la situazione degli stessi, siano prevedibili se non si interviene con interventi educativi;
- giovani di età compresa tra i 18 e i 21 anni, già seguiti in età minorile con progetti educativi, per i quali è in corso un intervento di inserimento socio-lavorativo;
- minori stranieri segnalati e/o conosciuti dai Servizi Socio-assistenziali per i quali si renda necessaria una presa in carico.

Le forme di presa in carico sono informate al principio dell'intenzionalità educativa e possono essere di 3 tipi:

- a) situazioni in cui l'Educatore cogestisce gli obiettivi sostanziali (per obiettivi sostanziali si intendono quelli definiti da tutta l'équipe di operatori) e gestisce direttamente gli obiettivi strumentali (per obiettivi strumentali si intendono quelli stabiliti da tutta l'équipe ma perseguiti dai singoli operatori secondo le proprie competenze e quindi anche dall'Educatore di Territorio). Si tratta di casi che comportano di norma il contemporaneo esercizio delle tre modalità di lavoro (vicinanza, frequenza, luogo);
- b) situazioni in cui l'Educatore cogestisce sia gli obiettivi sostanziali che quelli strumentali. Si tratta di casi che comportano un rapporto meno frequente e la non necessariamente contemporanea applicazione dei 3 criteri di cui sopra. Nella pratica i casi di tipo a) possono trasformarsi in casi di tipo b) e viceversa, o possono differenziarsi a momenti alterni nel corso dell'intervento stesso;
- c) situazioni per le quali viene effettuato un intervento molto specifico, oppure una consulenza educativa indiretta nei confronti degli altri Operatori del Servizio.

Strumenti dell'Educatore di Territorio.

Gli strumenti individuati si possono così riassumere:

- a) Piano di lavoro socio-educativo.

È strumento fondamentale per l'attuazione sistematica, programmata, controllata e verificata di obiettivi, metodologie, attività. Esso si sostanzia in un processo circolare di fasi osservazione/analisi dei bisogni - programmazione e gestione - valutazione. Tali fasi sono ulteriormente scomponibili nei seguenti elementi:

- analisi della domanda;
- definizione dei bisogni, decodificati rispetto alla domanda iniziale, attraverso protocolli di osservazione;
- determinazione degli obiettivi sostanziali a breve - medio - lungo termine;
- determinazione degli obiettivi strumentali a breve - medio - lungo termine;
- indicazione delle attività, degli strumenti, delle modalità di lavoro e dei vincoli, nonché dei tempi di verifica di efficacia e di efficienza;
- definizione degli indicatori di efficacia e di efficienza;
- verifica, a cadenze predeterminate, di efficacia e efficienza e riformulazione del piano.

Il piano di lavoro educativo deve essere parte dei vari piani di lavoro integrati dalle professionalità che compongono l'équipe pluridisciplinare del Servizio Socio-Assistenziale di Circoscrizione, e ove necessario da quelli Sanitari, Scolastici e di altre agenzie educative del territorio.

Per la sua stesura è necessario utilizzare strumenti diversificati quali: schede di registrazione casi contenenti le informazioni più importanti e significative, griglie di rilevamento per la scelta delle priorità nella presa in carico, schede di registrazione risorse, protocolli di osservazione, griglie per la compilazione dei piani di lavoro, diario giornaliero, ecc.

b) Abilità e tecniche specifiche.

All'Educatore in genere e a quello di Territorio in particolare è affidato il compito di raggiungere obiettivi difficili quali quelli dell'autonomia e della risocializzazione attraverso la non settorialità dell'intervento e della presa in carico, pur mantenendo la propria specificità professionale, della totalità delle problematiche della persona. La centralità del suo lavoro è costituita dalla "relazione" volta a costruire o ricostruire con l'utenza e intorno all'utenza un tessuto di rapporti significativi. Tale relazione si sostanzia molto spesso in attività "povere" quali gli atti della vita quotidiana; qualsiasi abilità o tecnica specifica deve essere intesa come strumento per "entrare in relazione" e quindi non è importante in sé ma nella misura in cui "interessa l'altro" (persona o contesto).

Pertanto risulta difficile circoscrivere nel dettaglio quali abilità o tecniche specifiche debba possedere l'Educatore di Territorio, anche se indicazioni potranno essere desunte dalle analisi delle attività di cui al punto successivo.

E' compito del Coordinatore Socio-Educativo dei Servizi di Circoscrizione

promuovere, controllare e verificare l'utilizzo di tali strumenti.

Ambiti di intervento.

È opportuno individuare gli ambiti di intervento, i livelli di esercizio e le relative funzioni.

Per quanto riguarda gli ambiti, le attività si riferiscono alle agenzie primarie e secondarie di socializzazione e cioè: famiglia, scuola, lavoro, tempo libero.

Per ciascuno di questi il livello di attività professionale può essere:

- con l'utenza e cioè nel diretto contatto con la persona in carico;
- per l'utenza e cioè ideazione, formulazione, organizzazione e attuazione di interventi a favore dell'utente ma non a diretto contatto con lo stesso;
- con e per il Servizio e cioè tutte quelle attività svolte senza la presenza degli utenti in carico all'Educatore, né a questi ultimi strettamente finalizzata.

In particolare:

1) Famiglia

- appoggio e sostegno nei compiti educativi;
- negoziazione tra le richieste della famiglia e del minore;
- avvio di processi di aiuto e auto-aiuto.

2) Scuola

- collaborazione con le scuole, in particolare con quelle il cui bacino di utenza collima con aree a rischio del quartiere.

Tale collaborazione, che per altro è funzione di tutto il Servizio Socio-Assistenziale, si esplica nelle seguenti direzioni:

- ricerca e intervento sul fenomeno dell'inadempienza e dispersione scolastica;
- raccordo tra scuola e gruppi di volontariato e associazioni presenti nel territorio;
- lettura e analisi partecipata dei bisogni e problematiche dei minori con difficoltà di inserimento sociale al fine anche di favorire una maggiore attenzione da parte della scuola dei minori da segnalare ai Servizi Socio-Assistenziali e Sanitari e la contestuale riappropriazione di alcune situazioni e competenze spesso e impropriamente delegate ai Servizi Socio-Sanitari;
- creazione di progetti mirati e integrati con il singolo e con il gruppo classe.

3) Lavoro

- ricerca e conoscenza delle risorse lavorative attraverso incontri con arti-

- giani, associazioni, ecc., con ricerca anche di lavori stagionali;
- inserimento lavorativo e gestione dello stesso, individuando le reali capacità del minore e le problematiche di adattamento al lavoro, aiutando il ragazzo a superarle e mediando i rapporti con il datore di lavoro e i colleghi anche attraverso un affiancamento del soggetto sul luogo di lavoro;
- utilizzazione di strumenti quali borse lavoro, centri di produzione, laboratori pre-professionali, laboratori di quartiere, etc.

4) Tempo Libero

- ricerca e promozione risorse per l'attività del tempo libero (Associazioni sportive, gruppi parrocchiali, etc.);
- partecipazione alle attività di tali organizzazioni con lo scopo sia di collaborare all'inserimento, sia di conoscere altri ragazzi con eventuali problemi e di "aiuto" alle organizzazioni nella gestione dei processi di integrazione (ragazzi-animatori, ragazzi tra loro);
- ricerca e collegamento con risorse per soggiorni estivi e invernali;
- qualora previsto dal piano di lavoro partecipazione a tali soggiorni con lo scopo di collaborare per inserire ragazzi seguiti dai Servizi.

Per tale quadro di attività si ritiene poco adeguato un modello d'intervento centrato sul lavoro educativo con valenze terapeutiche che si esaurisca nel binomio "educatore-utente". Si ritiene invece utile attivare strategie di "rete delle risorse" che agiscano sui rapporti educatore-utente-contesto.

Predisposizione progetti e ricerca risorse

Premesso che tale funzione è competenza di tutto il Servizio Socio-Assistenziale, è indispensabile che l'Educatore di Territorio per la peculiarità della sua figura professionale (vicinanza, frequenza) partecipi attivamente alla predisposizione, promozione, organizzazione e gestione di progetti mirati ad evitare forme di emarginazione rivolti a gruppi (ragazzi, genitori, insegnanti etc.) o per fasce di età a rischio o per zone multiproblematiche (es. gruppi di caseggiati). A monte di questo lavoro, sarà necessaria un'attività di analisi e ricerca dei problemi sociali prevalenti nel territorio in termini di rischi e la conseguente determinazione delle priorità di intervento.

Questa funzione quindi sarà anche orientata ai processi patologici-patogenetici, rivolgendosi non solo a condizioni di disagio manifesto e conclamato, ma alla comunità locale, coinvolgendola in attività di educazione-autoeducazione a osservare e comprendere i processi, al prevenire, intervenire sui processi di crescita, di identità, di ruolo, di relazione, che investono strati sempre più ampi della collettività.

In quest'ottica dunque l'Educatore di Territorio è coinvolto in una funzio-

ne che prevede PRESENZA e AZIONE nel conoscere, promuovere, collegare e integrare tutto ciò, tutti coloro che nel territorio costituiscono risorsa formale o informale.

A tal fine in questi ultimi anni ha assunto, per l'Educatore di Territorio, una funzione rilevante, attraverso esperienze originali e innovative anche monitorate e valutate, il LAVORO DI STRADA svolto in alcuni quartieri disagiati della Città e rivolto ai gruppi informali di giovani che stazionano per gran parte del loro tempo sulle panchine nelle piazzette, agli angoli dei caseggiati.

Le finalità dell'intervento sono legate alla possibilità di offrire occasioni di aiuto ai minori come singoli individui e come gruppo di coetanei nella ricerca di significati, nella valorizzazione di istanze positive, nel perseguimento di modelli di identificazione costruttiva, conservando le identità originarie e di proposte legate alla socializzazione, all'apprendimento, allo sviluppo cognitivo, all'inserimento lavorativo, attraverso la presenza dell'Educatore di Territorio che si inserisce come interlocutore privilegiato che si mette a disposizione dei gruppi adolescenziali dei pari.

Precondizione di questo lavoro è la costruzione della Relazione tra Educatore/Gruppo, pertanto occorre ricercare le modalità necessarie che possano favorire tale interazione e che si basano sul rispetto e l'ascolto. È utile, inoltre, svolgere una mappatura e una osservazione dei gruppi naturali, raccogliendo dati che tengano conto del modo di presentarsi, dei significati e delle rappresentazioni, del tipo di comunicazione, delle attività caratterizzanti e delle descrizioni riguardanti i comportamenti al fine di fornire risposte il più possibile adeguate alle richieste dei giovani.

Organizzazione del lavoro.

Dato il tipo di attività e i criteri operativi di lavoro dell'Educatore di Territorio, le funzioni lavorative devono poter essere svolte entro una fascia oraria di flessibilità compresa fra le 7 e le 21 di ogni giorno settimanale. All'interno di tale fascia l'articolazione dell'orario di Servizio verrà stabilito in congruità con gli obiettivi e i relativi piani d'intervento concordati con il Coordinatore Socio-Educativo e il Responsabile dei Servizi Socio-Assistenziali di Circostrizione.

È opportuno dotare ogni attuale sede di Servizio Socio Assistenziale di base di almeno un Educatore Territoriale, comunale, con eventuali incrementi connessi ai progetti speciali legati a zone che presentano rischi più elevati.

Gli Educatori impegnati in detto servizio dovranno evidentemente avere la disponibilità del materiale di lavoro necessario e la possibilità di effettuare le piccole spese necessarie, attingendo ai fondi economici per le spese minute e urgenti proprie dei servizi sociali.

Sono inoltre da incentivare per i casi seguiti in Educativa Territoriale quelle forme di agevolazioni per la fruizione di iniziative promosse dalla Città di

Torino, legate a inserimenti sportivi e a partecipazioni culturali e ricreative, attraverso intese con gli Assessorati e i Settori che li promuovono.

In relazione alla complessità e varietà degli interventi educativi possibili e attuati, si ravvisa la necessità di una rappresentazione dell'agire degli Educatori anche tramite l'utilizzo del sistema informativo. Ciò verrà realizzato mediante la predisposizione, nell'ambito della cartella informatizzata di Servizio Sociale Professionale, di una apposita finestra all'interno della quale riportare carichi e variazioni inerenti il lavoro educativo-territoriale con specifiche voci in grado di rappresentare le singole tipologie di intervento, i tempi, le modalità; ciò fruendo, ovviamente, della creazione di codici *ad hoc* in aggiunta a quelli già adottati per gli interventi professionali degli Assistenti Sociali.

Fondi di funzionamento.

Al fine di dotare quest'attività di utili strumenti operativi e amministrativi, in coerenza con la deliberazione della Giunta Municipale del 16 giugno 1992 che prevede l'estensione della tipologia di spesa prevista per il fondo economico dei Centri socio-assistenziali di Circoscrizione, si ritiene opportuno estendere ulteriormente tale previsione equiparando tale fondo, laddove se ne ravvisi la necessità da parte delle singole Circoscrizioni, a quello già previsto per i Centri di attività socio-terapeutica per handicappati ultraquattordicenni.

Ciò sia in relazione alla tipologia delle spese consentite, sia in relazione alla procedura contabile, che prevede un fondo di funzionamento trimestrale, determinato all'inizio dell'anno con conseguente obbligo di rendicontazione successiva e senza le procedure del reintegro, che determinano un più lungo lasso di tempo.

Tale facoltà dovrà essere oggetto di specifico provvedimento deliberativo dei singoli Consigli di Circoscrizione.

Ufficio di Coordinamento Cittadino Interventi per minori.

L'attività dell'Educativa di Territorio è parte integrante del Servizio Socio-Assistenziale di base e quindi ne assume i paradigmi di riferimento, i modelli operativi e organizzativi, nonché i livelli di dipendenza funzionale e gerarchica decentrata ai sensi dello Statuto e delle norme regolamentari comunali. In parallelo e con riferimento agli obiettivi di tendenza a garantire criteri di intervento omogenei su tutto il territorio urbano è necessario venga istituito un costante rapporto con il Settore Amministrativo XVI Assistenza Sociale in relazione a:

- 1) valutazione delle esigenze emergenti di Assistenza Educativa Territoriale e proposte di individuazione e allocazione delle relative risorse a livello cittadino;
- 2) riflessione sui piani d'intervento educativo, eventuale proposta di «gri-

dodici

- glie» e altri strumenti di lavoro, sostegno alla verifica dei risultati e alle problematiche da affrontare;
- 3) proposte di formazione permanente anche di tipo «orizzontale» e cioè tra operatori di diverse professionalità;
 - 4) rilevazione e trattamento dati, a livello cittadino, delle situazioni in carico all'Educativa Territoriale, comprendenti le varie fasi di elaborazione, interpretazione e restituzione;
 - 5) conoscenza delle risorse, dei progetti, delle sperimentazioni a livello cittadino e di Circostrizione nei settori già indicati (lavoro, istruzione, tempo libero) relativamente alla fascia di utenza di competenza dell'Educatore Territoriale e indicazioni all'utilizzo delle stesse;
 - 6) segnalazione utenti per eventuali prese in carico a livello decentrato, conosciuti attraverso il Progetto Prevenzione Secondaria del Comune di Torino (esempio misure alternative alla carcerazione);
 - 7) partecipazione a Coordinamenti Interassessorili e Interistituzionali (Tribunale Minori, USSL, Scuole, Regioni e Province);
 - 8) promozione di sedi e momenti di coordinamento fra gli Educatori di Territorio su temi specifici inerenti la professione;
 - 9) attivazione di forme collaborative con le Scuole di Formazione Educatori Professionali (Sfep, Firas);
 - 10) ricerca e reperimento di materiale bibliografico e eventuale produzione di opuscoli sul tema dell'Educativa Territoriale e dei Centri Diurni.

Tali obiettivi rientrano nell'ambito delle funzioni dell'Ufficio di Coordinamento Interventi per Minori all'interno del Settore XVI, Assistenza Sociale. La metodologia di lavoro attuata sarà basata sul costante rapporto con i livelli decentrati.

Formazione-supervisione degli Operatori.

Poiché la figura dell'Educatore Socio-Assistenziale è unica e fungibile, pur nel rispetto di specifiche peculiarità legate ai vari ambiti d'intervento, il progetto formativo per l'Educatore di Territorio non può non essere considerato parte integrante di quello rivolto all'Educatore in genere.

Pur tuttavia, dato il ruolo e la professionalità dell'operatore in oggetto, nonché la sua collocazione in un'équipe pluridisciplinare, risulta particolarmente importante prevedere momenti di formazione comune di tipo "orizzontale" che favoriscano l'integrazione delle diverse ottiche professionali oltre all'acquisizione di metodologie comuni utili per il "lavoro di rete" fortemente ancorate alle realtà operative dei Servizi e al contesto specifico dei loro territori.

Inoltre attraverso la supervisione deve essere consentito il potenziamento di autoriflessione degli Educatori di Territorio sulle proprie modalità di lavoro, per controllarne effetti reali e introdurre verifiche dei risultati e anche il rafforza-

mento dell'identità professionale e delle capacità di controllo emozionale, aspetti che sono necessariamente in gioco nelle relazioni complesse con l'utenza.

Occorre infine precisare che l'Educatore Territoriale, come ogni Operatore Sociale, non è soltanto "oggetto" di formazione ma anche formatore. In tal senso assume particolare rilevanza il ruolo di "referente di tirocinio" per gli allievi delle Scuole di Formazione per Educatori, qualora i tirocinii stessi si svolgano in ambiti e con obiettivi e modalità di lavoro omogenei a quelli dell'Educativa Territoriale.

D) EDUCATIVA TERRITORIALE GESTITA ATTRAVERSO ALTRE ORGANIZZAZIONI

L'attività di Educativa Territoriale attuata mediante un rapporto di convenzione con altri organismi ha assunto nella Città un'incidenza, anche quantitativa, crescente in questi ultimi anni. Se all'inizio, come già si è detto, è stata attivata in funzione in parte vicariante del servizio pubblico, nel corso dell'esperienza sono chiaramente emersi elementi di novità e peculiarità tali da confermare l'utilità e quindi l'importanza di un rapporto integrato e dialettico tra i servizi gestiti direttamente dalla Città e quelli attivati attraverso altri organismi, in particolare quelli del cosiddetto privato-sociale (Cooperative sociali, Associazioni, etc).

Le caratteristiche di "diversità" rispetto all'Educativa Territoriale Pubblica, legate in gran parte all'identità specifica del soggetto gestore, la molteplice varietà di esperienze, la maggior parte delle quali per altro piuttosto recenti e non ancora supportate da una sistematica sperimentazione e verifica, suggeriscono l'opportunità di ulteriori analisi da effettuarsi *in itinere*.

Resta evidentemente fermo che trattandosi di servizio svolto su incarico della Città, gli obiettivi e gli orientamenti metodologico-operativi sono quelli espressi dal Consiglio Comunale.

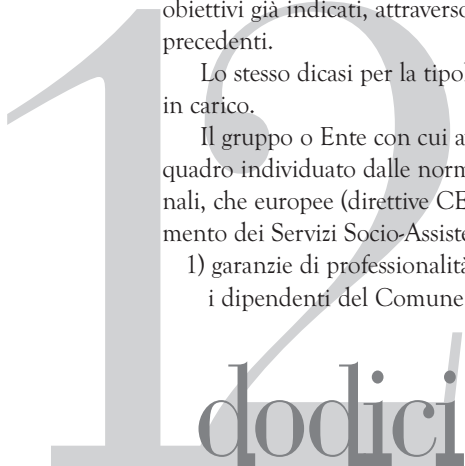
Riferimenti generali.

L'Educativa Territoriale attuata dal "privato-sociale" persegue quindi gli obiettivi già indicati, attraverso attività, metodi, strumenti di cui ai paragrafi precedenti.

Lo stesso dicasi per la tipologia di utenza e i criteri di priorità nella presa in carico.

Il gruppo o Ente con cui avviene il convenzionamento, da disporre nel quadro individuato dalle normative sia nazionali (es. Legge 381/92) che regionali, che europee (direttive CEE ove operanti) che regolano le gare per l'affidamento dei Servizi Socio-Assistenziali, deve rispondere alle seguenti condizioni:

- 1) garanzie di professionalità degli Educatori, analoghe a quelle richieste per i dipendenti del Comune di Torino con tale qualifica;



2) Valorizzazione dei legami con lo specifico territorio e della conoscenza dello stesso acquisiti dagli Enti che concorrono alla gestione del Servizio. Ciò in quanto gli Enti che dispongono, per ragioni costitutive e/o organizzative, di una rete di raccordi con il territorio o che abbiano una approfondita conoscenza dello stesso, presentano importanti possibilità e potenzialità relativamente ad aspetti fondamentali, utili per far crescere anche la presa in carico da parte della Comunità locale delle problematiche sociali, favorendo reti di solidarietà.

In generale, in ogni caso, gli interventi degli organismi terzi possono:

- garantire l'esercizio di una attività modulare attraverso l'integrazione tra attività individualizzate, quelle per piccoli gruppi, e quelle per tutti;
- avere la capacità di diventare un punto di riferimento anche al di fuori di tempi e orari prestabiliti. L'aver un luogo e un contesto nel quale c'è accettazione e in cui si può andare in ore diverse della giornata, ha per i minori e per i giovani un significato «simbolico» estremamente positivo;
- diventare agenti di modificazione culturale dell'ambiente e quindi di atteggiamenti nei confronti delle problematiche relative all'emarginazione;
- assumere effetti di moltiplicatori di risorse. Infatti le convenzioni con l'Ente Locale, se da un lato stabiliscono rapporti e prestazioni a fronte dei relativi finanziamenti, dall'altro aprono occasioni di collaborazione ben più ampie di quanto previsto solo nelle convenzioni formali.

Educativa Territoriale Convenzionata e Centri Diurni.

L'esperienza di questi anni ha fatto emergere modalità differenziate, determinate dalla diversa impostazione, natura, organizzazione, disponibilità di risorse strumentali dei vari Enti in convenzione, così sinteticamente individuabili:

- Educativa Territoriale con struttura d'appoggio preesistente e aperta a tutti;
- Educativa Territoriale con Centro Diurno, quale struttura d'appoggio per i soli casi segnalati e seguiti in Educativa Territoriale qualora nel singolo piano di lavoro si ravvisi la necessità di momenti legati alla costituzione di un piccolo gruppo;
- Educativa Territoriale senza specifica struttura di riferimento.

Le indicazioni che seguono recepiscono la strutturazione organizzativa sin qui attivata e operante e nel contempo definiscono orientamenti operativi coerenti nello specifico, con quanto previsto per il servizio di cui trattasi.

Centri Diurni per minori. Caratteristiche generali e prestazioni.

I Centri Diurni per minori sono sorti per rispondere alle esigenze dei minori preadolescenti e adolescenti che si trovano in situazione di disagio socio-ambientale, di ritardo scolastico, minori a rischio di emarginazione per i

quali si ravvisa la necessità di un supporto educativo intenso che, attraverso la proposta di modelli positivi, stimoli il corretto rapportarsi del soggetto con l'ambiente familiare e sociale scongiurandone l'allontanamento dal proprio nucleo. In casi particolari tale servizio fa da supporto al rientro in famiglia di minori già precedentemente inseriti in comunità.

Nell'ambito della nostra Città, questi Centri hanno fondamentalmente due origini storiche; alcuni sono nati all'interno di I.P.A.B., Cooperative o Associazioni che gestivano già altre strutture residenziali per minori, altri si sono sviluppati all'interno di gruppi e/o Associazioni che operavano a livello di volontariato sul territorio con interventi di sostegno, socializzazione e organizzazione del tempo libero.

L'attività svolta nei Centri Diurni si pone prevalentemente quale prevenzione secondaria, in quanto il disagio, quasi sempre derivante da problematiche familiari all'interno del nucleo di origine o fra il nucleo e l'ambiente circostante, si è già manifestato.

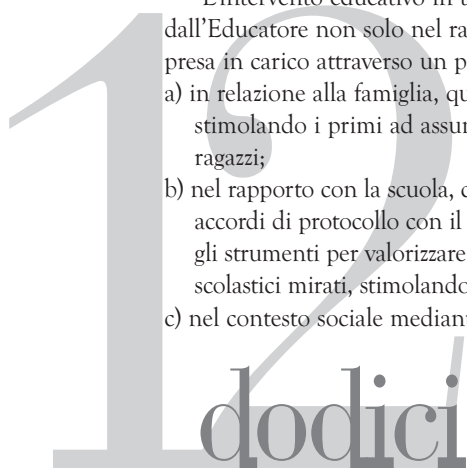
Si tratta quindi di strutture con caratteristiche di notevole flessibilità al cui interno si organizzano, come già indicato, interventi di sostegno educativo, scolastico, e di laboratori di attività espressive e/o prelaborative.

Si configurano nelle loro modalità d'intervento, due tipologie di organizzazione: l'una che si caratterizza come comunità diurna con riferimento stabile di rapporto fra ragazzi inseriti e educatori, dove l'intervento educativo avviene prevalentemente all'interno del Centro e è mirato sulla relazione interpersonale, pur essendovi attività esterne integrate con il territorio; l'altra che, nascendo da una dimensione territoriale più legata all'associazionismo, si configura con attività educative maggiormente flessibili e articolate, che prevedono specifici momenti di recupero nel Centro e altri in attività esterne sul territorio.

Tali Centri si collocano in un quadro di indirizzi delle politiche sociali giovanili a livello cittadino, evidenziando il collegamento e l'appartenenza del Centro ad un territorio. Tuttavia alcuni Centri possono essere anche circoscrizionali o cittadini a seconda delle caratteristiche organizzative, della fascia di età dell'utenza e delle finalità che si propongono.

L'intervento educativo in tali Centri è caratterizzato dal lavoro svolto dall'Educatore non solo nel rapporto individuale con il minore e dalla sua presa in carico attraverso un progetto, ma anche:

- a) in relazione alla famiglia, quale supporto di mediazione fra genitori e figli, stimolando i primi ad assumere un ruolo attivo nella crescita educativa dei ragazzi;
- b) nel rapporto con la scuola, con un'opera di sensibilizzazione attraverso anche accordi di protocollo con il Provveditorato agli Studi, affinché la stessa trovi gli strumenti per valorizzare l'effettiva capacità del ragazzo mediante progetti scolastici mirati, stimolando la presa in carico delle situazioni di disagio;
- c) nel contesto sociale mediante la ricerca di risorse lavorative, culturali e spor-



tive, proponendole al minore e affiancandolo nel loro utilizzo. A tal fine le attività specifiche risultano essere:

- attività connesse allo studio e allo svolgimento dei compiti scolastici;
- attività legate all'igiene e alla cura personale dei singoli minori;
- attività legate alla vita in comune e alla socializzazione con lo sviluppo di capacità di richiesta/risposta attraverso il lavoro di gruppo;
- attività di tempo libero, sia all'interno della struttura sia all'esterno, fra i ragazzi ospiti e coetanei, favorendo anche l'uso di strutture ricreative e sportive esterne, attività di laboratorio e di produzione.

Le attività per minori, al fine di realizzare un intervento educativo ricreativo corretto, devono essere organizzate nell'ambito di gruppi formati da un massimo di 10-12 minori.

I requisiti minimi di personale dipendono dalla tipologia dell'utenza e dal programma di attività dei singoli Centri.

L'età dei minori in carico di ambo i sessi è compresa di norma tra gli 11 e i 18 anni.

L'orario di apertura di tali Centri si articola in genere su 6 giorni alla settimana dalle 13 alle 19 comprensivo di pranzo e in diversi casi con uscite, attività serali e gite domenicali. Tuttavia, nella fascia d'età compresa tra i 14 e i 18 anni, si può altresì prevedere l'ipotesi di un intervento articolato che copra l'arco dell'intera giornata (ad esempio dalle 9 alle 17) qualora sussistano problemi legati al termine e/o all'abbandono della scuola dell'obbligo da parte del minore/i, alle difficoltà dello stesso/i nel seguire percorsi di formazione strutturati e di mantenimento dei ritmi lavorativi, alle difficoltà di ricerca di un lavoro.

Per la capacità ricettiva e i requisiti strutturali si fa riferimento ai criteri determinati dalla Regione D.G.R. 38/16335 del 29 giugno 1992.

Modalità operative

Il Centro Diurno deve formulare uno specifico progetto per ogni utente concertato con i Servizi Sociali e Sanitari competenti.

In tali progetti devono essere specificati i seguenti aspetti: modalità di osservazione, obiettivi da raggiungere, prestazioni previste, tempo settimanale-giornaliero d'intervento legato alle varie attività, modalità di verifica.

I piani di lavoro devono essere presentati in collaborazione con un operatore referente del Servizio Socio-Assistenziale ai familiari dell'utente, e con essi verificati periodicamente salvo diverse disposizioni dell'Autorità Giudiziaria competente.

Gli operatori dei Centri Diurni sono tenuti a momenti di verifica con riunioni periodiche sui casi stabiliti dal piano di lavoro, almeno trimestrali e verbalizzate.

La presa in carico e la conduzione dell'intervento è disposta dal Servizio

Socio-Assistenziale della Circoscrizione competente per territorio con un apposito documento formale. La verifica deve essere redatta dagli Educatori del Centro Diurno di concerto con il Servizio Socio-assistenziale e dallo stesso approvato.

Ogni sei mesi il Servizio Socio-Assistenziale e il Centro Diurno devono trasmettere all'Ufficio Coordinamento Minori una relazione sull'attività svolta.

I controlli sulla natura e sull'efficacia delle prestazioni fornite vengono svolti ordinariamente dal Responsabile Nucleo Socio Assistenziale, dal Coordinatore Socio Educativo e dagli operatori dei Servizi Socio-Assistenziali che hanno in carico il caso congiuntamente con gli operatori del Centro Diurno.

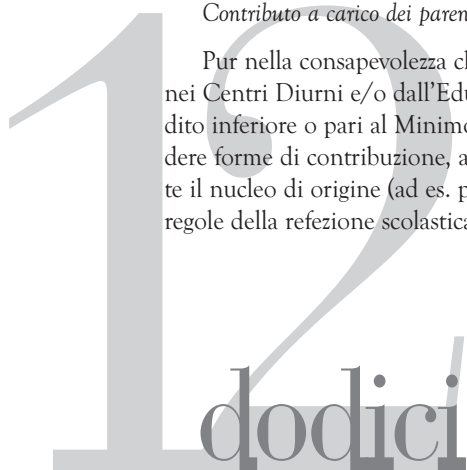
Ufficio di Coordinamento Minori per Educativa Territoriale e Centri Diurni.

Le funzioni dell'Ufficio di Coordinamento Minori del Settore XVI sulle prestazioni date in convenzione richiedono che tale ufficio assuma diverse competenze:

- consulenza e parere tecnico circa l'attivazione di nuovi servizi di questo tipo o la loro continuazione;
- valutazione degli «standards» rispetto all'allocazione territoriale;
- approfondimento dell'analisi dei modelli metodologici-operativi di tale intervento;
- formulazione di un parere tecnico circa l'attivazione delle convenzioni in accordo con i Servizi Socio-Assistenziali decentrati;
- valutazione tecnica circa la riattivazione delle convenzioni sulla base delle relazioni e delle proposte fatte dalle Circoscrizioni;
- raccolta e organizzazione statistica (banca dati, Centro Documentazione, archivio) con relazione annuale riassuntiva circa l'andamento dell'attività dei Centri Diurni nella Città;
- gestione della lista d'attesa per l'inserimento dei minori nel Centro Diurno.

Contributo a carico dei parenti.

Pur nella consapevolezza che la quasi totalità dei genitori di minori seguiti nei Centri Diurni e/o dall'Educativa Territoriale, si trova in situazione di reddito inferiore o pari al Minimo Vitale, si reputa comunque opportuno prevedere forme di contribuzione, al fine di responsabilizzare anche economicamente il nucleo di origine (ad es. per Centro Diurno con servizio mensa valgono le regole della refezione scolastica).



Comune di Lucera (Fg)**Settore Servizi Sociali - Ufficio minori****Avviso di gara**

Con deliberazione di G.M. nr. 502 del 1 aprile 1997 è stato approvato il progetto di "Educativa territoriale" che il ministero di Grazia e Giustizia ha finanziato ai sensi della legge del 19 Luglio 1991, n. 216, concernente interventi in favore di minori soggetti a rischio di coinvolgimento in attività criminose:

Il progetto prevede interventi al sostegno e al trattamento di minori in ambiente esterno, e prevede il coinvolgimento di una Cooperativa Sociale a cui sarà affidato il servizio.

Possono presentare istanza in cui si dichiara la disponibilità ad assumere il servizio, le Cooperative Sociali costituite ai sensi della Legge 381/91 che:

- forniscono beni e servizi socio - sanitari ai sensi della Legge 381/91;
- abbiano sede legale nel comune di Lucera;
- dispongono di uno psicologo e quattro operatori sociali che abbiano partecipato al corso di formazione su "Net - work territoriale nella prevenzione del disagio minorile" organizzato dall'Assessorato Servizi Sociali e siano disponibili a seguire un ulteriore percorso di approfondimento;

Le domande, indirizzate al SINDACO - COMUNE DI LUCERA - CORSO GARIBALDI - dovranno pervenire in busta chiusa al SETTORE SERVIZI SOCIALI - UFFICIO MINORI - VIA PETRARCA - LUCERA- entro le ore 13,00 del 27 marzo 1999 ed essere corredate dai seguenti documenti:

- certificato d'iscrizione all'albo regionale di cui all'art. 9 comma 1 della Legge 381/91 dell'8 novembre 1991;
- atto costitutivo e statuto della cooperativa;
- progetto operativo la cui realizzazione dovrà avvenire secondo le modalità, i tempi e i costi indicati dai Servizi Sociali;
- elenco del personale da adibire al servizio di "Educativa Territoriale" con allegati i relativi titoli di studio e curriculum formativo.

La gara verrà aggiudicata alla cooperativa che avrà presentato il progetto più meritevole sotto il profilo qualitativo.

Le modalità e i termini di collaborazione tra le parti saranno regolamentati da apposito disciplinare.

Per informazioni rivolgersi a:

SETTORE SERVIZI SOCIALI - UFFICIO MINORI - VIA PETRARCA
-LUCERA - i giorni Lunedì e Venerdì dalle ore 10,00 alle ore 13,00.

Il presente avviso rimarrà affisso all'albo pretorio del comune di Lucera per 10 giorni a partire dal 17 marzo 1998.

SETTORE SERVIZI SOCIALI

Il Responsabile

Il Capo Dipartimento

LA GIUNTA

Vista la delibera di G. M. n. 502 del 1 aprile 1997 con la quale si approvava la richiesta di finanziamento per il progetto di “Educativa Territoriale” al ministero di Grazia e Giustizia ai sensi della legge 216/91, concernente interventi in favore di minori soggetti a rischio di coinvolgimento in attività criminose;

Vista la nota n. 97 del 9 marzo 1998 della Direzione Interregionale dei Centri di Giustizia Minorile con la quale si comunica che il comune di Lucera, per il progetto di “Educativa Territoriale” è stato finanziato per un importo di L. (...) pianificato come segue:

contributo finanziato	Attività finanziata	costi
(...)	Servizio di educativa territoriale	(...)
(...)	n.4 operatori (20.000x800rex12mesi)	(...)
(...)	n.1 psicologo (tutor) (40.000x200rex12mesi)	(...)
(...)	Formazione operatori	(...)
(...)	Totale	(...)

Preso atto che, in data 6 maggio 1998, tra il comune di Lucera e la Direzione Interregionale dei Centri di Giustizia Minorile è stato sottoscritto il protocollo d'intesa, di cui si allega copia, per l'avvio del progetto su indicato;

Visto l'avviso pubblico affisso all'albo pretorio del Comune dal 17 marzo 1998 con cui si invitavano le cooperative sociali con sede legale nel territorio di Lucera a presentare offerta per la realizzazione del progetto di “Educativa Territoriale”;

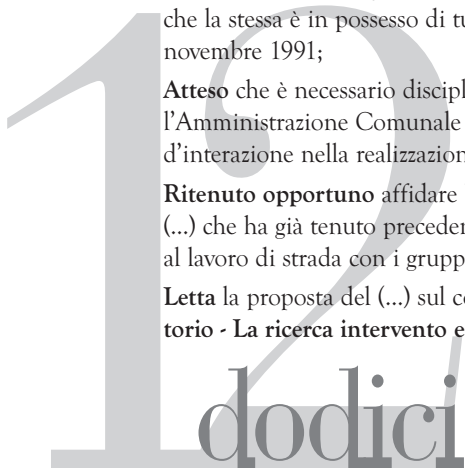
Visto il verbale di gara n. (...) da cui risulta che (...);

Considerato che è opportuno prendere in considerazione l'offerta della cooperativa (...) A.R.L. in quanto dalla documentazione allegata all'offerta si evince che la stessa è in possesso di tutti i requisiti previsti dalla legge 181 del 8 novembre 1991;

Atteso che è necessario disciplinare il rapporto di collaborazione tra l'Amministrazione Comunale e la Cooperativa (...) per definire le modalità d'interazione nella realizzazione del progetto di “Educativa Territoriale”;

Ritenuto opportuno affidare la formazione degli operatori alla Cooperativa (...) che ha già tenuto precedenti corsi proposti dal Servizio Sociale e finalizzati al lavoro di strada con i gruppi naturali di adolescenti;

Letta la proposta del (...) sul corso di formazione “Conoscere e agire sul territorio - La ricerca intervento e il lavoro per progetti -”



VISTA la Legge 142/91;

VISTI i pareri favorevoli espressi sul frontespizio della presente deliberazione;

DELIBERA

per i motivi espressi in narrativa:

- Di affidare l'incarico per la realizzazione del progetto di "Educativa Territoriale" alla Cooperativa (...) per un costo di L. (...), comprensivo di IVA, secondo i tempi e le modalità indicate nel protocollo d'intesa sottoscritto dall'Amministrazione con il C.G.M. di Bari in data 6 maggio 1998, che prevede:
 - a) 40% della somma complessiva all'atto di avvio del progetto, su richiesta del comune che preannuncia l'attivazione del progetto e parere favorevole del gruppo integrato locale;
 - b) il 30% della somma finanziata dopo quattro mesi, su richiesta del Comune, corredata da una relazione di verifica sullo stato di attuazione del progetto e parere favorevole del gruppo integrato locale;
 - c) il rimanente 30% su richiesta del Comune previa presentazione del rendiconto finale delle spese sostenute, approvato con delibera, accompagnato da una relazione tecnica di verifica sulle attività realizzate e contestuale valutazione del gruppo integrato;
- Di affidare la gestione del corso di formazione al (...) al costo di L. (...) (IVA compresa) articolato in tre unità didattiche, per una durata complessiva di 6 giornate, con fornitura di materiali didattici;
- Di autorizzare l'Ufficio Ragioneria, ad emettere relativo mandato di pagamento in favore della (...) su presentazione di fattura, senza ulteriore determinazione, previo finanziamento del M.G.G. in favore di codesta Amministrazione;
- Di autorizzare l'Ufficio Ragioneria a liquidare alla Cooperativa (...) il compenso per l'attività svolta, su presentazione di nota spesa vidimata dal Responsabile Settore Servizi Sociali, con successivi atti deliberativi, quando saranno disponibili i fondi accreditati dal M.G.G. presso la banca d'Italia di Foggia, secondo i modi e i tempi su indicati.
- Di approvare il seguente disciplinare:

DISCIPLINARE

Il Comune di Lucera e la Cooperativa (...) collaborano per la realizzazione del progetto di E. T.

convenendo quanto segue:

Art. 1) La Cooperativa Sociale (...) si impegna ad eseguire il progetto di E.T. per la durata di mesi 12;

Art. 2) Per la realizzazione del progetto E.T, la Cooperativa Sociale mette a disposizione 5 operatori con i requisiti professionali richiesti; altresì, si impegna ad operare secondo il piano d'intervento predisposto a tal uopo dall'Assessorato Servizi Sociali -Ufficio Minori-, sotto il coordinamento e la supervisione del Responsabile Tecnico del Gruppo Integrato C.G.M., ass. soc. (...);

Art. 3) Il Presidente della Cooperativa Sociale è l'unico interlocutore del Comune e è il Responsabile dell'operato dei suoi collaboratori;

Art. 4) Tutti gli obblighi e gli oneri assicurativi, assistenziali e previdenziali sono a totale carico della cooperativa Sociale;

Art. 5) La Cooperativa Sociale è tenuta a fornire, su richiesta del Comune, la documentazione comprovante il rapporto di collaborazione e/o di lavoro dei soggetti impiegati:

Art. 6) L'importo del compenso dovuto alla Cooperativa Sociale è pari a L. (...), che sarà erogato in funzione delle somme disponibili presso la tesoreria dello Stato - Banca d'Italia - filiale di Foggia, nei tempi e nei modi stabiliti nel protocollo d'intesa tra il Comune di Lucera e il M.G.G., previa presentazione di apposite note contabili;

Art. 7) Il comune, tramite l'apposito Ufficio Minori del Settore Servizi Sociali, effettuati i controlli con l'utilizzo di indicatori di efficacia e efficienza, procederà alle relative liquidazioni;

Art. 8) Il Responsabile Tecnico del Servizio, qualora rilevasse inadempienza da parte della Cooperativa Sociale, dopo due segnalazioni per iscritto, propone la decadenza dall'incarico;

Art. 9) Il presente Disciplinare ha la durata di mesi 12, così come la prima fase del progetto.

Di dichiarare il presente provvedimento immediatamente esecutivo.



Comune di Padova**Determinazione del Settore Servizi Sociali
n. 290130/1999 del 15 maggio 1999**

Oggetto - Affidamento servizio animazione di strada:

IL DIRIGENTE DEL SETTORE SERVIZI SOCIALI

VISTI:

- la Relazione Previsionale e Programmatica, approvata con delibera di Consiglio Comunale n. 173 del 15 dicembre 1998, con cui viene previsto, al programma 5 del Settore Servizi Sociali, pag. 73, lo sviluppo del servizio di animazione di strada;
- il Piano esecutivo di gestione 1999 - obiettivi, progetti e dotazioni --, approvato con delibera di Giunta Comunale n. 1183 del 21 dicembre 1998, con cui viene approvata espressamente l'attività relativa al servizio sopra citato;

PRECISATO che al gestore esterno va affidato il servizio come descritto nel disciplinare di affidamento allegato;

VISTO il verbale della gara esplorativa, allegato alla presente determinazione svoltasi il 22 aprile 1999 presso il Settore Servizi Sociali;

CONSIDERATA la regolarità della aggiudicazione in favore della Cooperativa (...), con sede in (...) e sede amministrativa in (...) che, per i servizi descritti nel disciplinare, offre un prezzo di lire (...) orarie, per una previsione di (...) ore di attività e un budget complessivo di lire (...) (IVA esclusa);

VISTO l'art. 52 lettera t) e 55 del vigente Regolamento dei contratti

DETERMINA

1. di affidare alla Cooperativa a r.l. (...), con sede in (...) e sede amministrativa in (...), P.IVA (...), l'attività di animazione di strada come descritta nell'allegato disciplinare, che con il presente atto si approva, al costo orario di lire (...) orarie (IVA esclusa) come da offerta e verbale di gara;
2. di dare atto che il costo prevedibile del servizio ammonta a lire (...) (IVA compresa) per le previste (...) ore di servizio, importo complessivo da utilizzarsi comunque sino al suo esaurimento.
3. di impegnare a favore della Cooperativa (...), aggiudicataria della gestione dell'attività di animazione di strada, la somma di lire (...) (IVA compresa) sul codice intervento (...) "Prestazioni alla persona" cap. (...) "Altre spese per servizi" del PEG 1999.

PREMESSO:

- che, ai sensi della legislazione vigente il Comune di Padova opera nel campo delle politiche giovanili tramite il Settore Servizi Sociali - Ufficio Progetto Giovani
- che la Cooperativa (...), con sede in (...), e sede amministrativa in (...), C.F.:-P.IVA (...), opera nel campo dei servizi sociali

t r a

Il Comune di Padova con sede in via del Municipio, 1, Cod. Fisc. (...) rappresentato dal Capo Settore Servizi Sociali pro tempore

e d

Il Signor (...), legale rappresentante pro tempore, della Cooperativa (...) nato a (...) il (...) residente in (...) che agisce in nome e per conto della stessa

si precisa quanto segue:

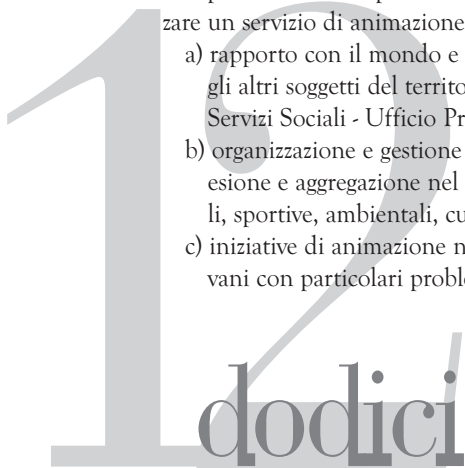
Art. 1

Il Comune di Padova affida il servizio di “Animazione di Strada” alla Cooperativa (...), con sede in (...) e sede amministrativa in (...), P. IVA (...), d’ora in avanti indicata come “Contraente”.

Art. 2

Il Contraente, nell’ambito degli indirizzi dell’Amministrazione Comunale, si impegna a fornire, con proprio personale in possesso della qualifica di educatore animatore ai sensi della vigente normativa regionale e/o di documentata esperienza nel campo dell’animazione sul territorio, le prestazioni per realizzare un servizio di animazione attraverso le seguenti attività:

- a) rapporto con il mondo e le associazioni giovanili, le agenzie educative e gli altri soggetti del territorio nel rispetto delle linee indicate dal Settore Servizi Sociali - Ufficio Progetto Giovani;
- b) organizzazione e gestione di iniziative di animazione intese a realizzare coesione e aggregazione nel tessuto giovanile tramite attività musicali, teatrali, sportive, ambientali, culturali ecc.;
- c) iniziative di animazione nel campo del sociale e della solidarietà verso giovani con particolari problemi di disagio;



- d) interventi di lettura del territorio;
- e) gestione, in accordo con gli altri soggetti interessati, dei Punti Giovani attivati nel territorio dal Settore Servizi Sociali;
- f) divulgazione e promozione delle iniziative dell'Amministrazione Comunale e di quanto proposto dal Settore Servizi Sociali - Ufficio Progetto Giovani su tematiche specifiche: lavoro, salute, scuola, formazione professionale, tempo libero, turismo, associazionismo, università, ecc.

Art. 3

In particolare le funzioni e i compiti richiesti agli animatori sono i seguenti:

- avvicinare, incontrare e dialogare con i ragazzi, i giovani e i loro gruppi informali di ragazzi che vivono le strade, le piazze, i giardini dei quartieri ecc. come luoghi possibili di incontro e di organizzazione del loro "fare" in modo da avviare e realizzare con loro dei microprogetti;
- frequentare e/o condurre incontri di gruppi giovanili, compagnie informali, Associazioni, ecc.;
- conoscere le realtà aggregative e le nuove forme di espressione dei giovani;
- condurre indagini conoscitive sulla realtà dei gruppi informali dei giovani e, su richiesta dell'ufficio, partecipare ad indagini sui giovani e sull'utilizzo del servizio;
- progettare con i ragazzi e i giovani e supportare sul piano organizzativo le attività individuate (concorrere operativamente all'allestimento delle manifestazioni, trasportare persone e cose con i mezzi propri, individuare luoghi e spazi per le attività ecc.);
- informare sui servizi rivolti ai giovani da parte dell'Ente locale;
- intrattenere rapporti con l'utenza anche nelle sedi dei Punti Giovani del Settore Servizi Sociali qualora previsto dalla programmazione.

Art. 4

Il Contraente si impegna:

- a garantire il servizio a partire dalla data di sottoscrizione del presente disciplinare fino ad un massimo di 5.500 ore di servizio da realizzarsi a partire dalla data di sottoscrizione della presente disciplinare e comunque sino ad esaurimento del budget disponibile;
- ad utilizzare almeno n. 4 operatori qualificati ai sensi del precedente art. 2, più eventuali altri operatori, professionalmente preparati secondo le necessità dei singoli microprogetti;
- a sostituirli, nel caso di indisponibilità o su formale richiesta da parte del-

Art. 5

Il Comune mantiene tramite il Settore Servizi Sociali - Ufficio Progetto Giovani la titolarità di determinazione di programmi, delle modalità tecnico organizzative e di verifica dell'animazione. Nella realizzazione dell'attività gli operatori in servizio opereranno con la supervisione del Responsabile dell'Ufficio Progetto Giovani cui compete la valutazione dei risultati ottenuti.

Strumenti per consentire tale attività sono:

- la registrazione delle attività, dei contenuti e dei dati emersi e il costante aggiornamento degli stessi;
- gli incontri di verifica tra le parti;
- la relazione bimestrale sull'andamento del programma definito in accordo con l'Ufficio Progetto Giovani;
- il diario mensile degli interventi per quartiere;
- la compilazione del questionario di verifica per ogni progetto e/o area per la valutazione di processo.

Art. 6

Il contraente si impegna ad osservare tutte le disposizioni in vigore in materia di assunzione del personale e di regolamenti contrattuali. Si impegna a provvedere a tutte le assicurazioni prescritte dalle leggi, regolamenti e contratti collettivi in vigore, in particolare per quanto riguarda gli infortuni sul lavoro e le responsabilità civili verso terzi.

Art. 7

Il corrispettivo del servizio viene fissato in lire (...) orarie.

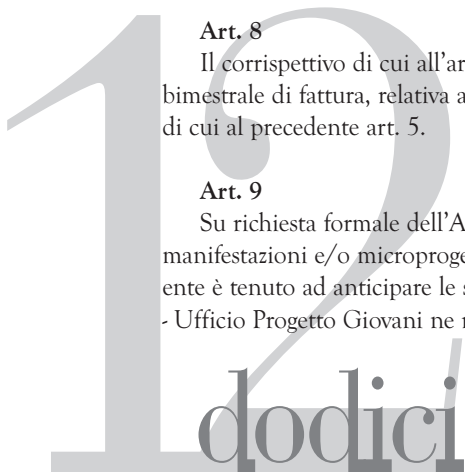
Tale cifra è comprensiva di tutti gli oneri fiscali, assicurativi e di lavoro e altro che, pertanto, sono totalmente a carico del contraente. L'I.V.A. resta, invece, a carico dell'Amministrazione Comunale. L'importo totale è pertanto di Lire (...) (IVA 4% compresa).

Art. 8

Il corrispettivo di cui all'articolo precedente sarà liquidato su presentazione bimestrale di fattura, relativa alle ore effettivamente prestate, e della relazione di cui al precedente art. 5.

Art. 9

Su richiesta formale dell'Amministrazione per la realizzazione di iniziative, manifestazioni e/o microprogetti inerenti l'attività di animazione, il Contraente è tenuto ad anticipare le spese necessarie qualora il Settore Servizi Sociali - Ufficio Progetto Giovani ne ravvisi la necessità per un maggiore coinvolgi-



mento e protagonismo da parte dei giovani. Le spese, che riguarderanno essenzialmente l'acquisto di materiali di consumo, i costi Siae, il noleggio, attrezzature e eventuali compensi a tecnici od operatori specializzati, saranno rimborsate all'aggiudicatario su regolare rendicontazione previo apposito atto amministrativo.

Art. 10

Il rapporto tra l'Amministrazione e il Contraente ha valenza di un anno dalla data di sottoscrizione del presente disciplinare o, comunque, sino ad esaurimento del budget di spesa disponibile. Resta facoltà del Comune, in qualsiasi momento e a suo insindacabile giudizio, interrompere con formale comunicazione a mezzo raccomandata con avviso di ricevimento il rapporto instaurato, senza altri oneri a proprio carico fatto salvo il pagamento delle prestazioni già effettuate.

Art. 11

Il Contraente all'avvio del servizio è tenuto a comunicare i nominativi, curricula professionali e eventuali mansioni del personale che opererà concretamente nel servizio.

I nominativi del personale indicato non potranno subire variazioni, nel corso del presente rapporto. In caso di variazioni per cause di forza maggiore il Contraente provvederà all'immediata sostituzione dandone formale comunicazione al Capo Settore Servizi Sociali.

Il Contraente, all'avvio del servizio, è tenuto, altresì, ad indicare un referente cui l'Amministrazione comunale potrà rivolgersi in qualsiasi momento e per ogni eventualità.

Art. 12

Eventuali spese inerenti gli atti necessari per rendere operativo l'affidamento del servizio sono a carico del Contraente.

Padova, li 22 luglio 1999

La Cooperativa (...)

Il Comune di Padova

Rassegna bibliografica

379

La rassegna bibliografica segnala prioritariamente testi in lingua italiana, relativi a esperienze italiane o straniere, con un'attenzione particolare ad articoli di riviste e alla documentazione grigia.

Vengono riportate in questa sede anche le indicazioni bibliografiche segnalate dagli autori dei testi sulle esperienze, contenuti nella seconda sezione del volume.

Altieri L.,

- ◆ 1987 *La compagnia all'angolo della strada. Aggregazioni giovanili e politiche culturali in una comunità locale*, Edizioni di ricerca, Faenza.

Ansaloni S., Baraldi C. (a cura di),

- ◆ 1997 *Gruppi giovanili e intervento sociale*, Franco Angeli, Milano.

Arnosti C., Milani F., Pandin M.,

- ◆ 1991 *L'educatore di strada e l'intervento sociale*. In: "Pratica sociale", n. 15.
- ◆ 1992 *Dal disagio all'animazione di comunità*. In: "Animazione sociale", n. 15.

A77 Cooperativa sociale

- ◆ 1993 *Parliamo di lavoro. Progetto di strada rivolto agli adolescenti di un quartiere della periferia di Milano*, Milano.

Barbanti A.,

- ◆ 1994 *Progetto integrato*, L'argine, Firenze.

Belpiede A.,

- ◆ 1996 *L'esperienza dell'Ufficio Minori extracomunitari del Comune di Torino*. In "Politiche sociali", n. 3.
- ◆ 1996 *Dal mediatore interculturale ai luoghi di mediazione nel sociale*. In: "Animazione sociale", n. 5.

- ◆ 1998 *La mediazione culturale nei servizi sociali*. In: "Animazione sociale", n. 5.

- ◆ 1999 *La professione di mediatore culturale in ambito sociale*. In: "Prospettive sociali e assistenziali", n. 2.

- ◆ 1999 *La professione di mediatrice/tore culturale, Ricerca comparata sulle tipologie concettuali e pratiche di utilizzo della risorsa immigrata in ambito sociale*, Associazione Alma Terra, Torino 1999.

- ◆ 1999 **Bergamo: città laboratorio con i giovani**. In: "Animazione sociale", n. 5.

Bernardini C.,

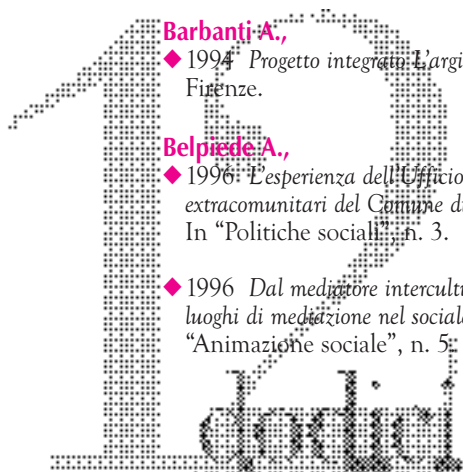
- ◆ 1986 *Educatore di territorio. Una sperimentazione a Torino*. In: "In/formazione", n. 5.

Bonessio M.,

- ◆ 1997 *Lavorare ai confini. Condizioni di setting negli interventi con persone senza fissa dimora*. In: "Animazione sociale", n. 8/9.

Bonini C., Bosello C.,

- ◆ 1995 *Narrazioni e diversioni con le tribù di adolescenti*. In: "Animazione sociale", n. 6/7.



Borsi M., e altri.

- ◆ 1999 *Strada verso casa. Sistema preventivo e situazione di disagio*, LAS, Roma.

Bosello C. e altri,

- ◆ 1995 *Video, ma che storia è. Ricerca azione con i gruppi naturali nel quartiere Navile a Bologna*, Bologna.

Botticchio R., Redaelli A.,

- ◆ 1995 *Alcune suggestioni sull'animazione di strada*. In: "Tra parentesi", n. 4.

Bresci L.,

- ◆ 1998 *Un'esperienza di pronta accoglienza di minor stranieri: un modello di lavoro di rete nella realtà locale*. In: "Rassegna di servizio sociale", n. 3.

Bucci S., Porfiri E.,

- ◆ 1992 *Figli della strada*. In: "Mondo domani", n. 6/7.

Bulmer M.,

- ◆ 1992 *Le basi della community care*, Erickson, Trento.

Caliman G.,

- ◆ 1998 *La strada come punto di partenza. Un modello interpretativo di intervento educativo per ragazzi di strada*. In: "Orientamenti pedagogici", n. 45.

Caritas Ambrosiana (a cura di),

- ◆ 1996 *Adolescenti sulla soglia. Ascoltare per proporre*, Oltre, Milano.

Castelli F., Magni R.,

- ◆ 1999 *Libere aggregazioni cercasi. Percorsi di prossimità con i gruppi spontanei giovanili a Bergamo*. In: "Animazione sociale", n. 5.

Cazzin A.,

- ◆ 1999 *Quattro fasi nel lavoro di strada con adolescenti*. In: "Animazione sociale", n. 1.

Coassin D., Mastromonaco R.,

- ◆ 1997 *Il progetto pilota Operatori di strada*.

- ◆ 1997 *L'esperienza degli operatori di strada dell'USSL n. 9*. In: "Noumen", n. 18.

- ◆ 1997 **Con i giovani sulla strada. Descrizione e valutazione di un intervento di prevenzione**, Comune di Marcon (Ve).

Cooperativa Diapason,

- ◆ 1993 *Educativa di comunità*, Comune di Bresso.

Cooperativa Internazionale Sud,

- ◆ 1995 *Siamo della stessa stoffa di cui sono fatti i sogni*, CISS, Palermo.

Cooperativa Lotta contro l'emarginazione,

- ◆ 1993 *Progetto di prevenzione*, Milano.

Cooperativa Nuova dimensione,

- ◆ 1997 *Prevenzione al disagio giovanile intorno al mondo delle discoteche*, Perugia.

Cooperativa Primavera nuova,

- ◆ 1993 *Intervento di animazione di strada nella città di Schio*, Schio.

Cooperativa Trichebalacche,

- ◆ 1992 *La prevenzione parte dalla strada*. In: "ASPE", n. 21.

Coordinamento operatori Navile,

- ◆ 1996 *Progetto 1996*, Bologna.

Costanzi C., Lesmo C.,

- ◆ 1991 *Adolescenti e prevenzione dell'AIDS*, Franco Angeli, Milano.

Croce M.,

- ◆ 1995 *Ghostbusters: fantasmi nella rete*. In: "L'Altra Faccia", n. 9.
- ◆ 1997 *Tra la via Emilia e il SERT. Lavori in corso nell'intervento di strada*. In: "Animazione sociale", n. 8/9.

D'Elia G. e altri,

- ◆ 1999 *Educativa territoriale. Analisi dell'attività a due anni dalla delibera*, Città di Torino, Divisione V, Servizi socio assistenziali.

Di Maria F., Lo Verso, G.,

- ◆ 1995 *La psicodinamica dei gruppi. Teoria e tecniche*, Raffaello Cortina Editore, Milano

Demetrio D.,

- ◆ 1992 *L'educazione di strada in una prospettiva di ricerca azione*. In: "Dirigenti scuola", n. 2.
- ◆ 1995 *Per una pedagogia del lavoro di strada*. In: "Animazione sociale", n. 8/9.

De Min A.,

- ◆ 1994 *La strada come rete di accoglienza e di solidarietà*. In: "Animazione sociale", n. 4.

DES.FO,

- ◆ 1992 *Desideri fuori orario, intervento di animazione di strada a Vicenza*. In: "Pratica Sociale", n. 12.
- ◆ 1996 *Animazione giovanile e sviluppo di comunità. Animazione di strada a Vicenza cinque anni di storia (1989 - 1994)*, Cooperativa il Mosaico, Vicenza.

Durando A.,

- ◆ 1990 *Noi e il nostro gruppo*. In: "Animazione sociale", n. 33.
- ◆ 1994 *L'educativa di strada*. In: "Fuoriorario", n. 7, numero monografico.
- ◆ 1993 *Educativa territoriale e operatori di strada*, Regione Lombardia e Cooperativa sociale, Lotta contro l'emarginazione, Milano.
- ◆ *L'educatore di strada e l'intervento sociale*. In: "Pratica sociale", n. 15.

EISS,

- ◆ 1998 *Mediatori al lavoro: una risposta concreta al disagio giovanile*. In: "Rassegna di servizio sociale", n. 4.
- ◆ 1997 *Fare politica e fare cultura per educare. Lavoro di strada dentro l'animazione di comunità a Senago (Mi)*. In: "Animazione sociale", n. 1.



Freire P.,

- ◆ 1986 *Dialoghi degli educatori di strada con Freire*, UNICEF, Lima.

Folgheneiter F.

- ◆ 1998 *Teoria e metodologia del servizio sociale*, Franco Angeli, Milano.

Gramegna D. E.,

- ◆ 1992 *Progetto Bande*, Comune di Sesto San Giovanni.

Grosso L.,

- ◆ 1991 *L'educatore di strada: un intervento di confine*. In: "Pratica sociale", n. 15.

Guaita F. (a cura di),

- ◆ 1998 *Gli interventi di prevenzione con operatori di strada. Organizzazione, operatività, valutazione*, Regione Veneto - Azienda USL 13 Mirano, Venezia.

Guaita F., Maurizio R. (a cura di),

- ◆ 1994 *Agire nella strada. Il progetto regionale veneto*. In: "Animazione sociale", n. 11.

Guerrini E., Taddeo B.,

- ◆ 1998 *Dai gruppi naturali alla comunità. L'evoluzione di un percorso con gruppi naturali di adolescenti nella VI Circoscrizione di Torino*. In: "Animazione sociale", n. 3.

- ◆ 1997 *Indagine su tre nuove figure emergenti fra gli operatori del volontariato e della cooperazione di solidarietà sociale*, EISS, Roma.

Kouchih R.,

- ◆ 1996 *L'esperienza di Rachid Kouchih: mediatore culturale tra l'istituzione ed*

i ragazzi extracomunitari, NBAI - Dossier Agosto/settembre.

Kouchih R., Bouchard M.,

- ◆ 1996 *I ragazzi stranieri di strada. Dialogo sui ragazzi maghrebini*. In: "Minori giustizia", n. 3.

- ◆ 1996 *Minori e criminalità. Da dove arrivano i ragazzi di strada*. In: "Narcomafie", n. 4.

- ◆ 1995 *Il lavoro di rete*, Animazione sociale - Edizioni Gruppo Abele, Torino.

- ◆ 1997 *Il lavoro di strada con gruppi informali di adolescenti. Linee guida per interventi di prevenzione del disagio con operatori di strada*, Comune di Salzano (Ve).

- ◆ 1997 *Lavoro di strada. L'esperienza della Cooperativa sociale Lotta contro l'emarginazione*. In: "Fuoriorario", n. 14.

- ◆ 1995 *Il lavoro di strada. Prevenzione del disagio, delle dipendenze, dell'AIDS*, Animazione sociale - Edizioni Gruppo Abele, Torino.

- ◆ 1997 *Lavoro di strada. Voci sul campo*. In: "Fuoriorario", n. 2.

Loos S.,

- ◆ 1998 *Novantanove giochi cooperativi*, Edizioni Gruppo Abele, Torino.

Luciano F.,

- ◆ 1998 *La costruzione di azioni condivise. L'animazione di strada a Padova*. In: "Animazione sociale", n. 1.

Magnani S.,

- ◆ 1994 *A partire dalla strada. Streetwalker a Bologna*. In: "Rocca", n. 2.

Marocchi G.,

- ◆ 1991 *Lavoro nel sociale e percorsi di vita*. In: "Animazione sociale", n. 12.

Mastropasqua I., Scaratti G.,

- ◆ 1998 *Le avventure di Dike*, Angeli, Milano.

Maurizio R. (a cura di),

- ◆ 1991 *Il lavoro con i minori a disagio: l'educativa territoriale*. In: "Animazione sociale", n. 9.
- ◆ 1996 *La prevenzione del disagio in riferimento alle esperienze di aggregazione tra adolescenti*, Ministero dell'Interno, Roma.

Merlo R.,

- ◆ 1991 *Per un'educativa territoriale*. In: "Animazione sociale", n. 1.
- ◆ 1992 *Streetwalker*. In: "Accaparlarte", n. 6.
- ◆ 1993 *Operatori di strada*. In: "In/formazione", n. 4.
- ◆ 1991 *Metropolitana. Un contatto di strada con ragazzi della periferia*. In: Melucci A., Fabbrini A., *I luoghi dell'ascolto*, Guerra Studio, Milano.

Milan G.,

- ◆ 1998 *Preadolescenti difficili ed educativa di strada*. In: Cian D. O., *Preadolescenza. Problemi, potenzialità*

e strategie educative, Unicopli, Milano.

Morsolin C.,

- ◆ 1997 *La scuola della strada*. In: "Rocca", n. 9, 1997.

Neresini F.,

- ◆ 1998 *Gli interventi educativi territoriali e il lavoro di strada*. In: Centro nazionale di documentazione ed analisi sull'infanzia e l'adolescenza, *Infanzia e adolescenza. Diritti e opportunità*, Firenze.
- ◆ 1994 **Non colonizzare il territorio ma imparare a conoscerlo. Realtà di lavoro di strada a confronto**. In: "ASPE", n. 3.

- ◆ 1994 **Gli operatori di strada**. In: *La memoria del divenire. La progettazione degli interventi per la tossicodipendenza nei servizi pubblici dell'Emilia Romagna*, Regione Emilia Romagna, Bologna.

Occulto S.,

- ◆ 1995 *L'educatore professionale oggi. Quale identità? Quale metodologia?* In: Peirone M., *Educare nelle diversità. L'educatore professionale nella società complessa*, FIRAS, Torino.

Peirone M. (a cura di),

- ◆ 1984 *Educatore e territorio*, Edizioni Gruppo Abele, Torino.

Pighi S.,

- ◆ 1994 *Prevenzione e animazione di strada*. In: *Operare nel sociale*, Moschino, Verona.



Pinna G.,

- ◆ 1993 *Operatori di strada: educare è prevenire*. In: "L'Isola che c'è", n. 1.

Pirolì S.,

- ◆ 1996 *Se la formazione è cambiamento, quale strumento per la valutazione? Il sistema di valutazione del corso per operatori di strada del Comune di Villacidro (Ca)*. In: "Senza margine", n. 2.

- ◆ 1994 **Il più bravo tira la via. Attività educative con adolescenti di una periferia difficile**, Tempi stretti, Bologna.

Pizzol G.,

- ◆ 1997 *L'intervento di rete con l'adolescente con esperienze di droga*. In: "Adolescenza", n. 1.

- ◆ 1997 *L'educatore di strada*. In: "Animazione Sociale", n. 10.

Poma G.,

- ◆ 1992 *Animazione di strada*. In: "L'Incontro", n. 43.

Pombeni M. L.,

- ◆ 1995 *Disagio adolescenziale e prevenzione: dalle conoscenze alle strategie di intervento*. In: B. Zani (a cura di), *Le dimensioni della psicologia sociale*, La Nuova Italia scientifica, Roma.

- ◆ 1996 **La prevenzione del disagio e delle dipendenze tra gli adolescenti. Premesse culturali e teoriche ed esiti della Sperimentazione nazionale coordinata di Progetti adolescenti**, Ministero dell'Interno, Roma.

- ◆ 1991 **La prevenzione è un albero. Progetto di strada a Sesto San Giovanni**. In: "Animazione sociale", n. 2.

Progetto Formazione Capodarco,

- ◆ 1995 *L'operatore di strada*, La Nuova Italia scientifica, Roma.

Raciti P.,

- ◆ 1998 *Comunità per adolescenti e lavoro di strada*. In: "Rassegna di servizio sociale", n. 1.

- ◆ 1999 *Coscienza, diritti, auto-organizzazione. Tre parole per ripensare la progettazione di interventi educativi*. In: "Rassegna di servizio sociale", n. 1.

Regoliosi L.,

- ◆ 1994 *La prevenzione del disagio giovanile*, La Nuova Italia scientifica, Milano.

- ◆ 1996 **Relazionarsi sulla strada**. In: "Animazione sociale", n. 3.

- ◆ 1995 **Riprendi lo spazio**, USL Bologna - Quartiere Savena.

Rossi Doria M.,

- ◆ 1997 *Follie e resistenza. L'esperienza di un maestro di strada a Napoli*. In: "Cooperazione educativa", n. 2.

Santamaria F.,

- ◆ 1998 *L'educazione di strada con gruppi di adolescenti*. In: "Animazione sociale", n. 6/7.

Schettini B.,

- ◆ 1997 *L'educatore di strada nella prospettiva della pedagogia della*

Guidance e del Counseling. In: "Rassegna di servizio sociale", n. 4.

Sinibaldi R.,

◆ 1996 *Formare animatori della strada. Un'esperienza della diocesi di Vicenza.* In: "Orientamenti pastorali", n. 7.

◆ 1993 **Sperimentazioni coordinate di Progetti adolescenti con finalità preventive: la prima annualità.** In: "Autonomie locali e servizi sociali", n.1.

Springhetti P.,

◆ 1995 *Andar per strade.* In: "Rivista del volontariato", n. 6.

◆ 1994 **La strada come rete di accoglienza e di solidarietà. Interventi di strada sul disagio giovanile e sulla tossicodipendenza.** In: "Animazione sociale", n. 4.

◆ **La strada oggetto o soggetto d'intervento?** In: "ASPE", n. 7.

◆ **Strade verso casa. Sistema preventivo e situazioni di disagio,** LAS, Roma.

Taddeo B.,

◆ 1993 *L'educatore di territorio e i gruppi informali di adolescenti.* In: "Animazione sociale", n. 2.

Tazzioli G.,

◆ 1996 *Operatore di strada e un percorso di formazione possibile.* In: "Senza margine", n. 2.

Tonelli R.,

◆ 1997 *La strada come crocevia dei problemi educativi.* In: "Animazione sociale", n. 10.

Torino, VI Circostrizione,

◆ 1994 *Una panchina chiamata desiderio. Esperienze di azione professionale con i gruppi naturali di adolescenti,* Comune di Torino.

◆ 1996 *On the road. Due anni di storia e significati: esperienze di lavoro integrato tra associazioni e servizi sociali a favore di gruppi naturali di adolescenti,* Comune di Torino.

Zamagni S.,

◆ 1998 *Non profit come economia civile,* Mulino, Bologna.

◆ 1996 *On the road. Il percorso formativo autoformativo nell'ambito del progetto gruppi naturali di adolescenti,* Comune di Torino.

◆ 1992 **Totalcaos: appuntamento tra compagnie giovanili.** In: "Animazione sociale", n. 7/8.

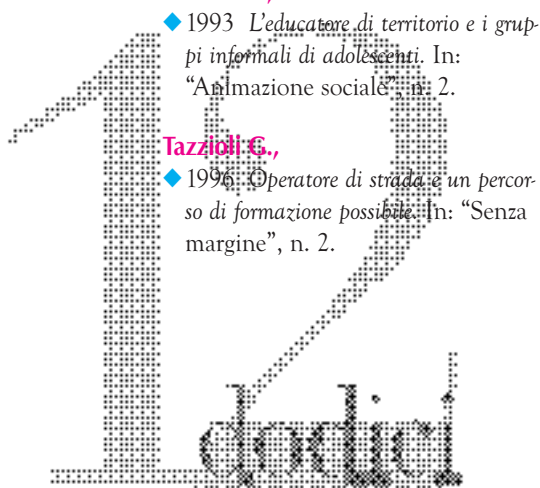
Zani B., Pombeni M. L. (a cura di),

1997 *L'adolescenza: bisogni soggettivi e risorse sociali, atti di convegno,* Editrice Il Ponte Vecchio, Cesena.

Atti di convegni, stages e seminari.

◆ 1993 **L'animazione di strada,** Comune di Vicenza.

◆ 1993 **Educativa territoriale e operatori di strada,** Regione Lombardia, Milano.



- ◆ 1994 **L'educativa di strada: alla ricerca di modelli di riferimento**, Comune di Sesto San Giovanni e Cooperativa Lotta all'emarginazione, Milano.
- ◆ 1994 **Modelli teorici ed esperienze di animazione di strada. L'intervento a favore dei gruppi giovanili informali nella comunità territoriale**, Università di Urbino.
- ◆ 1994 **Le unità di strada**, Comune di Certaldo, Firenze.
- ◆ 1995 **Bambini e adolescenti lavoratori di strada. Quali strategie di vita, quali esperienze di intervento**, Mais, Torino.
- ◆ 1995 **Il lavoro di strada: esperienze europee a confronto**, Regione Lombardia, Cooperativa Lotta contro l'emarginazione, A77, Milano.
- ◆ 1996 **Il lavoro di strada con bambini e adolescenti nel Nord e nel Sud del mondo**, MAIS, Torino.
- ◆ 1996 **Il lavoro sociale nel territorio come prevenzione**. In: "Il Moschino", n. 3.
- ◆ 1999 **Treffen 99. Primo incontro nazionale operatori di strada**, Cooperativa Sociale Leonardo - Comune di Salzano - Cooperativa Sociale LA SCIAA, Costa Masnada (Le).

In questa sezione del volume vengono segnalati alcuni siti di potenziale interesse per chi si occupa di lavoro di strada, individuati con ricerche effettuate con Altavista, Arianna, Ciao web, Excite Italia, Eva, Infinito, Jumpy, Yahoo, Kataweb, Lycos.

La ricerca ha permesso di rilevare che non vi è nessun sito che tratti la materia in modo organico e con uno sguardo globale. I pochi siti individuati sono, per lo più, dedicati alle tematiche dei bambini di strada nei paesi del terzo mondo (in particolare Africa ed America latina) con attenzione a progetti di lavoro di strada promossi da organizzazioni non governative. Sono rari anche i siti realizzati direttamente da cooperative ed associazioni che operano direttamente in strada.

Questo elenco potrà essere integrato con successive segnalazioni dei lettori pervenute al Centro.

www.alma.it/strap/ultimo.htm

Sito dedicato all'arte di strada con la pubblicazione di una rivista on line.

www.comune.mo.it

Nel sito è possibile trovare il progetto di prevenzione con operatori di strada di situazioni di microconflittualità sul territorio e di mediazione dei conflitti.

www.agora.regione.Piemonte.it/censim/

Sito in cui vengono presentati alcuni progetti di cooperazione internazionale del MAIS, Movimento per l'autosviluppo e l'interscambio la solidarietà (che ha promosso due seminari di interscambio nord sud del mondo per operatori di strada).

www.amref.it

Sito che illustra il progetto Dagoretti di lavoro di strada a Nairobi.

www.arppnet.it/assoc/terramia/wwwhtml/prevenzione.html

Sito della Cooperativa Sociale Terra Mia che presenta i diversi progetti ed interventi tra cui anche lavoro di strada con gruppi informali e con tossicodipendenti.

www.cgfma.org

Sito delle Figlie di Maria Ausiliatrice che illustra le diverse attività, tra cui anche di lavoro di strada in Italia e nel mondo.

www.comune.bologna.it/iperbole/bologna/assadp

Sito che presenta un progetto di lavoro di strada a Lubumbashi in Zaire.



www.comune.collegno.to.it

Nel sito si trovano materiali approfonditi sui diversi progetti relativi ai giovani tra cui anche interventi di strada con i gruppi.

www.comune.po.it

Sito in cui è possibile trovare gli atti del convegno promosso dal Comune di Prato nel 1997 "A passo d'uomo. Per una città a misura di bambino" in cui vi sono alcuni contributi relativi all'esperienza degli operatori di strada del Comune di Firenze.

www.isinet.it/cies

Sito dell'Associazione/ONG CIES che presenta i progetti di cooperazione, anche con interventi di strada, in Africa, America Latina, Asia.

www.net-one.it

Sito che presenta un progetto di lavoro di strada in Brasile, Pe no chao.

www.peacelink.it

Nel sito è possibile trovare molti contributi sui bambini di strada con attenzione alla America Latina e indicazioni su progetti di intervento anche tramite organizzazioni non governative.

www.regione.emilia-romagna.it

Nel sito è possibile ritrovare il programma ed alcuni materiali dell'incontro nazionale delle Unità di strada promosso nell'inverno scorso.

www.unimondo.org

Pagine web con la possibilità di effettuare ricerche sui bambini di strada e su progetti di intervento nei paesi dell'Africa, dell'Asia e dell'America Latina.

www.vedogiovane.it

Nel sito, ricco di documentazione e di informazioni sulle politiche giovanili, sugli interventi di prevenzione, è possibile recuperare -tra l'altro- gli atti di Treffen99, primo Raduno degli operatori di strada svoltosi a Costa Masnaga (Le).

www.volint.it

Sito in cui è possibile raccogliere informazioni su progetti di cooperazione internazionale con bambini di strada.

*Finito di stampare nel mese di dicembre 1999
presso la Litografia IP - Firenze*