



Università
Ca' Foscari
Venezia

Corso di Laurea
magistrale in

Lavoro, Cittadinanza sociale,
Interculturalità

Tesi di Laurea

Lavoro di strada e il servizio sociale

riflessioni su esperienze del territorio

Relatrice

Prof.ssa Elisa Matutini

Laureanda

Solange Danella

Matricola

813426

Anno Accademico

2019 / 2020

INDICE

| | |
|---|----|
| Introduzione | 5 |
| Capitolo 1 Teoria e storia degli operatori di strada | 7 |
| 1. Riflessioni sul lavoro di strada nell'antichità | 7 |
| 2. L'europa ed il lavoro di strada | 8 |
| 2.1 L'educatore di strada in Italia | 12 |
| 3. Don Giovanni Bosco | 14 |
| 4. Paulo Freire | 17 |
| 5. Don Lorenzo Milani | 18 |
| 6. Don Luigi Ciotti | 20 |
| 7. La Carta di Certaldo | 21 |
| 8. I modelli del lavoro di strada | 25 |
| 9. Modalità di intervento | 27 |
| 9.1 Intervento della riduzione del danno | 27 |
| 9.2 Intervento dell'educativa di strada | 29 |
| 9.3 Intervento dell'animazione di strada | 29 |
| 9.4 La mediazione sociale | 30 |
| 9.5 Lo sviluppo di comunità | 31 |
| 10. Le quattro fasi del lavoro di strada | 32 |
| 10.1 La mappatura | 32 |
| 10.2 Il contatto | 34 |
| 10.3 Sviluppare una relazione significativa | 35 |
| 10.4 La microprogettualità | 36 |
| 10.5 Il distacco | 37 |
| Capitolo 2 Metodologie del lavoro di strada | 39 |
| 1. La ricerca azione | 39 |
| 1.2 Lavorare in <i>equipe</i> | 41 |
| 2. Il metodo della ricerca azione | 42 |

| | |
|--|----|
| 3. Promozione e attivazione della ricerca azione | 44 |
| 4. Intervista all'OdS Lorenzo | 48 |
| 4.1 Restituzione dell'intervista all'OdS Lorenzo | 51 |
| 5. Metodo pedagogico | 51 |
| 6. Metodo Philips | 53 |
| 6.1 Analisi del metodo | 56 |
| 7. <i>Focus Group</i> | 58 |
| 7.1 Come costruire il <i>Focus Group</i> | 59 |
| 7.2 Livello di strutturazione del <i>Focus Group</i> | 59 |
| 7.3 Significato pratico del <i>Focus Group</i> | 59 |
| 8. Il rapporto tra OdS e la Pastorale Giovanile | 60 |
| 9. Progetto sulla "situazione droga" in Lombardia | 62 |
| 10. Il fenomeno Hikikomori | 63 |
| 10.1 Una definizione di tipo clinica | 63 |
| 10.2 l'utilizzo dei dispositivi digitali e di <i>internet</i> | 63 |
| 10.3 Il ritiro sociale trattato dal Centro Hikikomori | 64 |
| 10.4 Supporto psicologico <i>on-Line</i> | 64 |
| 10.5 I terapeuti all'interno della cooperativa | 64 |
| 10.6 L'Hikikomori nella realtà giapponese | 65 |
| 10.7 La figura dell'educatore sociale con intervento domiciliare ULSS 9 di Treviso. | 66 |
| Capitolo 3 Progetto OdS delle Parrocchie di Treviso | 69 |
| 1. Spiegazione del progetto | 69 |
| 2. Le modalità operative dell'Ods | 72 |
| 3. La figura dell'educatore nel lavoro di strada | 73 |
| 4. Elementi di metodo | 76 |
| 4.1 Criticità che possono presentarsi all' OdS durante lo svolgimento delle attività | 77 |
| 5. Storia di una ragazza svestita della sua infanzia felice | 78 |
| Intervista all'educatrice Elisa | |
| 5.1 Restituzione dell'intervista all'educatrice Elisa | 87 |
| 6. Progetto "Ragazzi si parte" | 87 |
| 6.1 Intervista a Don Edy | 88 |

| | |
|---|-----|
| 6.2 Restituzione dell'intervista a Don Edy | 90 |
| 7. Momenti di formazione a Vedelago | 90 |
| 8. Il sottogruppo minori del tavolo suicidi incontra i ragazzi dell'IPM | 91 |
| 9. Intervista a Don Francesco | 92 |
| 9.1 Restituzione dell'intervista a Don Francesco | 95 |
| 10. Puntata di Maestri #lascuolanonsiferma# RAI 3 | 96 |
| Conclusioni | 101 |
| Bibliografia | 105 |
| Sitografia | 107 |

INTRODUZIONE

Il tema dell'operatore di strada, ODS, è quello che più ha affascinato Solange durante il percorso accademico degli studi in "Lavoro, cittadinanza sociale, interculturalità".

La famiglia di Solange ha radici in due continenti: il padre, veneziano, ha incontrato la madre, venezuelana, nel 1982 durante un viaggio di lavoro in Venezuela, dove ha soggiornato come geologo per la realizzazione della diga *Uribante* nello stato di *Tachira*. Si sono sposati e si sono trasferiti in Italia nel 1984. Il lavoro di suo padre, in seguito, ha portato a numerosi trasferimenti all'estero, permettendo comunque, di trascorrere le estati in sud America. La mamma ha cresciuto Solange e la sorella minore nel rispetto del bilinguismo spagnolo e italiano.

Nel corso della vita è entrata in contatto con molte culture diverse e questo l'ha portata a laurearsi in lingue eurasiatiche (Arabo e Hindi) e ad interessarsi al volontariato.

Dal 2013 fa parte di una associazione Onlus denominata "Nat's per..." acronimo di "*Niños adolescentes trabajadores*" che si occupa della promozione del lavoro degno dei bambini e degli adolescenti di strada.

Nel marzo del 2015 ha svolto un viaggio di monitoraggio in Paraguay come operatrice "NAT's" per supporto linguistico. L'esperienza sul campo è durata tre settimane, da marzo ad aprile, mi l'ha portata a conoscere realtà delicate che riguardavano la situazione minorile, di giovani donne e giovani madri, e ha potuto vedere con i suoi occhi come funzionava il microcredito erogato alle donne sole nel mercato locale della capitale *Asunción*. Ricorda con piacere i "*lustrabotas*" (lustrascarpe) nella stazione centrale degli autobus e il laboratorio di panificazione a *Ciudad del este*.

Rientrata in Italia, stimolata dall'esperienza come volontaria, ha deciso di intraprendere questo percorso di studi ulteriori e di continuare ad impegnarsi nel sociale con la speranza di trasformare la passione in una professione.

Questa tesi parte da una personale esperienza di tirocinio nel progetto "Operatore di strada delle parrocchie di Treviso" e analizza le origini di questa forma alternativa di contatto e relazione con i giovani.

L'operatore di strada è quella figura professionale ed innovativa, che agisce nelle aree di disagio o di marginalità. Interviene dal basso, in equipe, evitando approcci standard a favore

di azioni originali e creative. Si pone in ascolto, affianca, non giudica, permette l'emersione di necessità e bisogni attraverso il dialogo informale.

La persona viene posta al centro dell'intervento, singolo o di gruppo, integrando le risorse del territorio e realizzando un'azione irripetibile, riparativa e preventiva allo stesso tempo, che promuove la crescita e lo sviluppo degli individui.

La negoziazione è una fase prioritaria per questo tipo di attività. Individuato l'obiettivo dell'intervento è necessario determinare il ruolo professionale, l'identità, e definire le strategie operative.

La sfida degli ODS consiste nelle relazioni con i soggetti assistiti, nulla può essere dato per acquisito in modo permanente.

Il costante cambiamento e l'incertezza che l'operatore si trova a vivere, lo pone nella necessaria condizione di mantenere un atteggiamento attento, costantemente teso alla ricerca delle novità e a mantenere una costante capacità riflessiva ed autocritica.

Il committente e l'equipe degli ODS devono stabilire con chiarezza sin dall'inizio gli obiettivi dell'azione.

Il lavoro di strada è difficilmente misurabile e gli interventi possono risultare poco visibili. La variabilità dell'azione e l'adattività necessaria per agire sul campo, potrebbero risultare poco compatibili con il linguaggio e la cultura dei committenti. E' necessario, di conseguenza, un adeguato periodo di progettazione affinché le due parti possano prevedere uno spettro più ampio delle tipologie di intervento, impegnandosi ad accettare modifiche ed integrazioni in corso d'opera. Il rapporto tra ODS ed adolescenti presenta una carica innovativa rispetto alle logiche dei servizi sociali tradizionali.

Nelle fasi iniziali l'intervento dell' ODS necessita della costruzione del consenso rispetto alla sua presenza e al suo ruolo, nonché dell'accettazione di chi non ha scelto di rivolgersi ad un servizio ma che è stato individuato come possibile interlocutore di un cammino comune.

L'appassiona l'idea di rendersi attrice di un cambiamento in positivo della vita delle persone e condividendo appieno il pensiero di Don Ciotti che affermava nell' introduzione al libro *"L'operatore di Strada"* (AAVV Carocci Editore 2001) *"Altre antenne, altri sensori vanno costruiti dal sistema che eroga aiuto"*, *"Le identità della strada non sono statiche"* e *"Dar voce a chi non ha voce"*.

CAPITOLO 1

TEORIA E STORIA DEGLI OPERATORI DI STRADA

1. Riflessioni sul lavoro di strada nell'antichità

Socrate (469 a.C. - 399 a.C.) è stato il primo che ad Atene impartiva le sue lezioni agli allievi lungo la strada attraverso una modalità dialogica basata sulla relazione interpersonale e la conversazione: tale intervento era basato sul porsi a fianco all'educando, accostandosi a questo. Possiamo così definire questa, una tradizione pedagogica antica che sbocciò percorrendo le strade della capitale ellenica. Era accentrata sul rapporto relazionale, sul dialogo, sulle capacità persuasive e dissuasive tra chi parla e chi ascolta, in uno scambio socratico che interpellava e mirava a stimolare una più profonda conoscenza di se stessi, ma attribuiva notevole importanza a ciò che di meglio potesse essere per la città collaborativa.

Colui che veniva educato era definito *il polites* (cittadino) che aveva come punto di riferimento la solidarietà della società intorno a sé, sulla cura, ma allo stesso tempo doveva essere capace di apprendere in autonomia e successivamente proporsi di raggiungere un fine virtuoso sia per se stessi che per l'intera comunità. (Regoliosi, 2000, pp.22-23).

Questa lettura sull'azione di prossimità si può traslare alla realtà attuale riportando il significato di solidarietà della realtà sociale, a quello di reti di supporto per coloro che beneficiano delle attività socio-educative, come Socrate proponeva che fosse efficace affiancarsi all'educando, oggi qualsiasi azione di stampo educativa è fondata sulla relazione e sulla cura del singolo individuo.

Sono molti gli educatori che hanno preso la strada come punto cardine per la loro azione educativa, ad esempio Paulo Freire, Giovanni Bosco e Lorenzo Milani. Ognuno nella propria realtà, era spinto dal desiderio di realizzare una relazione educativa dove vivevano ogni giorno i beneficiari, quindi: la strada.

La grande percezione illuminata di questi importanti educatori del passato, gettava le fondamenta sul saper individuare quanto fosse importante l'incontro con coloro che erano nascosti, irraggiungibili, meglio detti gli ultimi; per creare con loro un cammino per crescere e cambiare. Questo procedimento si rivolgeva prima a colui che ne beneficiava direttamente, poi

all'intera società, che aveva un *upgrade* in corrispondenza a una migliore qualità di vita di coloro che ne facevano parte, includendo quelli ai margini.

Le intuizioni di coloro che uscivano per incontrare i giovani in strada da educatori, si strutturano mano a mano fino a definirsi in progetti territoriali e lavoro di strada meno organizzato e strutturato.

Verso gli anni '30 del secolo scorso, negli Stati Uniti, l'attenzione verso gli abitanti e il luogo dove vivevano, inizia a strutturarsi in metodologia e modelli specifici. Parliamo del *Chicago Area Project*, pensato da Clifford Shaw e concentrato sull'idea di valorizzare il coinvolgimento dei cittadini nella conduzione del loro territorio per rinforzare il livello di monitoraggio informale delle zone a maggior rischio.

Questo tipo di intervento inglobava tre principali macro-azioni: azioni di stampo ricreativo e sportivo indirizzate ai ragazzi, azioni rivolte a migliorare la vita interna della comunità e attività rivolte ai gruppi di giovani, gang giovanili, per incentivare un miglior inserimento nella società e nel lavoro.

Trattasi di un approccio sistemico che suggerisce semplicemente azioni che col passar del tempo subiranno un perfezionamento sia per quanto riguarda il metodo, sia a livello partecipativo sulle decisioni ed azioni prese da parte dei giovani.

Il lavoro di strada a questo punto si focalizza su progetti di mediazione sociale con lo scopo di rendere più sicura la convivenza nei territori. Non c'è ancora un'idea per l'azione in strada che si rivolga a bisogni e necessità specifiche di cittadini ai margini. (Regoliosi, 2000, p.41).

2. L'Europa e il lavoro di strada

In Europa solo nel dopo-guerra gli obiettivi del lavoro di strada cambiano radicalmente, passando da una mediazione sociale e azione controllante, alla creazione di interventi educativi e di supporto con i minori. Costruendo una rete d'aiuto relazionale verso i giovani colpiti dall'esperienza della guerra e in appoggio ai bambini di strada conseguente ai flussi migratori, nasce una pedagogia del lavoro di strada. (Zampetti, 2016, p.41)

Attorno agli anni '60, l'azione educativa sarà rafforzata da elementi culturali congiuntamente ai movimenti rivoluzionari che gli studenti stavano vivendo in quel momento. Negli anni '70

muterà in animazione di strada e territoriale, per finire nella seconda metà degli anni '80 ad occuparsi della crisi sanitaria legata alla problematica dell'HIV.

Da questo punto, il lavoro di strada si identificherà in modo definito come riduzione del danno, diventando strumento fondamentale per la diminuzione della devianza sociale.

Oggi il lavoro di strada si differenzia in una serie di modelli realizzati congiuntamente a situazioni specifiche o ambiti d'azione; ciò nonostante si riscontra un punto comune che volge verso una partecipazione responsabile rivolta ai territori, con lo scopo di creare comunità educanti in grado di responsabilizzarsi sui bisogni educativi della propria realtà sociale. (Regoliosi, 2000, p.42).

In Francia, dopo la seconda guerra mondiale, si avviano percorsi di prevenzione specializzata: i ragazzi reduci dalla guerra vengono approcciati nei luoghi dove vivono la loro quotidianità. L'azione di aiuto rivolta ai giovani si percepisce che può essere svolta senza imporre una separazione dal loro ambiente. Ciò implica del resto farsi carico anche del contesto familiare, del compagno di banda o dell'amico del soggetto a cui ci si indirizza.

Tale approccio permette di arrivare a svariate fasce della popolazione che non interagisce con i servizi e che non venivano viste come beneficiarie di bisogni concatenati a situazioni marginali di devianza o disagio. Il lavoro di strada così identificato riesce ad addentrarsi in un ambito ancora sconosciuto e senza soluzioni dando delle restituzioni adeguate alle necessità dei giovani.

Il ministero della sanità nel 1959, riconoscendo questa strategia operativa come efficace, inizia a finanziarla in modo diretto e nel 1961, l'Alto Comitato per la Giovinezza definisce la diversificazione tra la "prevenzione specializzata" includendovi all'interno il lavoro di strada ed altre modalità preventive. Più tardi, nasce il "Comitato nazionale dei club di prevenzione contro il disadattamento della gioventù" sino a giungere nel 1972 ad una iniziale definizione del metodo e della tecnica specifici messi in atto negli interventi dando vita al "Consiglio tecnico dei club e delle équipes di prevenzione". Concentrandosi su un'azione educativa rivolta ai giovani all'interno del loro ambiente in cui vivono, questa azione va però affiancata con attività diverse che vengono presentate da diversi servizi. Di conseguenza il lavoro di prossimità in Francia, già negli anni '70, assume un valore importante purché in sinergia con altri servizi.

Nella prevenzione specializzata francese sono presenti quattro luoghi :

- *Le sedi provvisorie*, si tratta di appartamenti adibiti ad accogliere personalità isolate in maniera temporanea.
- *La strada*, in questa modalità di lavoro di strada, non vi sono supporti logistici previsti per l'intervento
- *I laboratori*, luoghi in cui i giovani senza occupazione hanno l'opportunità di trovare lavori saltuari.
- *I luoghi distanti dalla droga*, vista la veloce diffusione dell'utilizzo di sostanze, vengono adibiti dei centri di assistenza immediata che si perfezionano anche per le prese in carico di lunga durata.

Il lavoro di strada in Francia, in merito al decreto del 1972, affonda le sue radici su due principi che la rendono unica: riservatezza e assenza di un mandato istituzionale. Nel primo caso l'operatore si rende anonimo agli occhi dei giovani non dichiarando di appartenere ad alcuna organizzazione. Nel secondo caso l'attività di prossimità fa sì che sia una eccezione in confronto ad altre modalità d'intervento di tipo sociale ed educativo.

Questo tipo di lavoro di strada realizzato in Francia, lo rende completamente originale vista la particolarità di sviluppare un'azione impercettibile a livello territoriale e impalpabile nella struttura ma efficacemente radicata a livello operativo.

Con l'inizio degli anni '80, queste due peculiarità appena descritte, verranno sostituite da azioni più articolate per quanto riguarda l'organizzazione e oggettivamente meglio giudicabili dal sistema. (Regoliosi, 2000, pp. 42-44).

Negli anni '60 e '70 in particolare Inghilterra e Olanda nasce la pratica dello *Street work*. Questi paesi raccolgono esperienze con caratteristiche simili, pertanto si possono unificare nella descrizione.

I relativi progetti sul lavoro di strada, si concretizzano per la maggior parte nelle grandi città e si rivolgono a diverse fasce di marginalità della popolazione, soprattutto mirate a situazioni di forte disagio facenti parte della vita di immigrati, persone con disagi psichici, prostituzione maschile e femminile, bande di quartiere, tossico-dipendenti, microcriminalità.

Gli obiettivi fondamentali dell'attività di strada mirano in particolare a rispondere ai bisogni primari dei giovani. Si offrono servizi per sostenere la sopravvivenza, come cibo, la doccia, il riposo, l'alloggio oppure ciò che i soggetti chiedono come spazi; col fine di arginare atteggiamenti di reazioni pericolose e illegali. Vi sono solo sporadiche esperienze in cui si attua il compimento di obiettivi intrinseci a un'integrazione volta alla promozione sociale.

In altre esperienze attendibili, ci si è valse di strutture stabili e consolidate in riferimento all'accoglienza, dando particolare attenzione al principio non assistenzialista, fornendo continui stimoli per incentivare l'autonomia e la capacità organizzativa dei beneficiari. (Regoliosi, 2000, pp. 44-45).

La Germania ha attuato alcune strategie mirate rispetto ai paesi del Nord Europa.

Si presenta un'evoluzione del lavoro di strada che si sviluppa ora in diverse direzioni: inizialmente era rivolto a fornire una risposta ai bisogni primari delle fasce in difficoltà. Nel 1970 il Comune di Monaco include piani preventivi nell'azione di repressione indirizzate alla criminalità minorile in strada. Ad ogni ufficio giovani della sezione tutela minorile, viene inserita la figura dell'operatore di strada per far sì che si crei una sinergia affiancando l'attività della Polizia, all'interno dei territori. Tali operatori avevano il compito di fungere da mediatori sociali, facendo in modo di rendere più agile l'aggancio in strada con i gruppi e favorendo la comunicazione fra le istituzioni, i gruppi giovanili di strada e la cittadinanza.

Più recentemente si è sviluppato un settore ancora più particolare, quello dei gruppi di "supporter" delle squadre di calcio, per il quale si dà vita a una relazione con le società sportive. (Zampetti, 2016, p.44).

In Spagna *El educador de la calle* inizia negli anni 1975 -76.

Sono state indette delle giornate seminariali sul lavoro comunitario, con l'obiettivo cardine di mettere in risalto i temi del lavoro che l'educatore svolge in un quartiere per la realizzazione di progetti globali multidisciplinari collaborando fianco a fianco con svariate professionalità dei servizi socio-sanitari, attuando un meccanismo preventivo.

Tale figura professionale deve essere autonoma a livello istituzionale tramite un'attivazione più ampia dell'altruismo sociale ed una visione nuova dei compiti del servizio pubblico.

In questa realtà l'educatore di strada è inglobato all'interno del "*equipo de atención primaria*" (Centro di servizio sociale di base). Egli agisce basandosi inizialmente sulle

conoscenze generali che fondano le problematiche tanto sociali quanto educative del contesto in cui interviene, e contemporaneamente distingue, in collaborazione con altri operatori del medesimo servizio, quali siano le esigenze che quel contesto richiede.

L'impegno di questa figura si concentra principalmente nel dare forza e nuovi stimoli alle risorse educative del territorio, giocando la carta della prevenzione.

El educador de la calle, si ritrova ad agire in un ambiente carente di servizi e di finanziamenti pubblici, volto a incrementare le risorse di tipo sociale, familiare e associazionistico.

Purtroppo in questa casistica il lavoro di strada non prende vita come sistema di intervento sociale avanzato e solido, ma in sostituzione di strutture insufficienti. (Regoliosi, 2000, pp. 44-45).

2.1 L'educatore di strada in Italia

A fine anni '70 e inizio anni '80 in Italia si vedono le prime esperienze di intervento di strada. Le prime azioni sorgono grazie a organizzazioni di volontariato che puntano a creare interazione con le fasce più delicate della popolazione che vivono ai margini in condizioni disagiate. Ricordiamo, tra i primi, la Gioventù Operaia Cristiana che proprio in quel periodo sperimenta, nel torinese, tale modalità di relazione con giovani operai disoccupati, apprendisti, attivando il dialogo nelle piazze, nei bar, nelle strade più nascoste dei quartieri popolari, nelle periferie ai margini della città. Gli educatori iniziano ad attivare tirocini formativi uscendo dalle strutture, recandosi in strada per provare ad avvicinare quei giovani che si sono distaccati dai servizi territoriali a causa di vissuti negativi. Attraverso queste esperienze vengono ideati percorsi educativi per giovani ragazzi immersi nella loro quotidianità senza separarli dalle loro amicizie o dalla famiglia, come invece sarebbe accaduto se ospitati in un istituto. Grazie a questo tipo di lavoro di prossimità, nelle associazioni di volontariato, l'intervento sociale subisce un cambiamento: non è più focalizzato sui servizi, ma sulla persona. Colui che esprime problematicità ma anche potenzialità e risorse, diviene l'oggetto dell'intervento. In tal modo non vi sarà più un intervento nelle istituzioni, ma bensì indirizzato all'ambiente, prendendo atto che la strada fa nascere relazioni, gruppi ed è il punto in cui una moltitudine di gioventù occupa buona parte del tempo libero incontrandosi e socializzando.

Con il passar degli anni, si passa da un accompagnamento di tipo individuale ad una attenzione verso il contesto. Affiora infatti la filosofia della «riduzione del danno», dove l'azione sociale e l'intervento di strada sono volte a frenare e a limitare maggiori danni nati dalla condotta a rischio del giovane.

La metodologia d'azione getta le basi sull'idea di prevenzione a livello terapeutico, mediante un'azione medico-sanitaria con lo scopo di aggirare l'insorgere di una sintomatologia. Si attiva una distribuzione di siringhe sterili, prelevando quelle già utilizzate, si fa distribuzione di preservativi e si forniscono informazioni sanitarie a coloro che fanno uso di sostanze per mezzo di iniezioni.

Con la diffusione del virus dell'HIV, prevalentemente negli anni '90, le unità di strada esistenti nei territori iniziano a diffondersi con lo scopo di contrastare la diffusione del virus prevalentemente per chi fa uso di droga per via parenterale. Tali unità erano composte da operatori dei SERT (servizi pubblici per le tossico dipendenze) o di cooperative convenzionate con le ASL.

Roberto Maurizio, (*L'affiancamento familiare*. Orientamenti metodologici, 2015, Carocci) fa una considerazione sulla crescita esponenziale del lavoro di strada avvenuta in brevissimo tempo. Pensa quindi che il lavoro di strada sia iniziato grazie ad una percezione sempre più presente di un disagio sommerso che non viene toccato dai programmi previsti dalle istituzioni. Di conseguenza si vogliono trovare forme di intervento alternativo in grado di scavalcare il fallimento delle politiche socio-educative classiche fondate sulla realizzazione di centri chiusi. Così Maurizio demarca un comportamento tipicamente acritico, sulle formule di lavoro sociale innovative.

Desta interesse la tipicità italiana del lavoro di strada nell'indirizzarsi sin d'ora anche ai giovani e ai gruppi informali che non manifestano situazioni al limite o atteggiamenti devianti, che però non abbracciano offerte organizzate di socializzazione (oratori, centri giovani, ecc...) con la volontà di riprendere un dialogo tra le istituzioni e i giovani e di attuare attività di prevenzione. (Regoliosi, 2000, pp.45-46).

3. Don Giovanni Bosco

Possiamo definire Don Bosco (Castelnuovo d'Asti 1815 - Torino 1888) uno dei precursori del lavoro di strada dato che esso era l'espressione diretta della sua proposta educativa. Lo stare con i giovani condividendo le difficoltà di ogni giorno, restituendo stima, facendo in modo di realizzare una proposta e costituire un'alternativa che li possa liberare da una forma di imbarazzo sociale.

Don Bosco rende le piazze, i luoghi di lavoro, i prati, la strada, il primo punto d'incontro e di presentazione. Riceve i ragazzi senza preconcetti, dando importanza e stima a ciò che loro portano dentro (sfide, utopie, problematicità), egli percorre un cammino che va al passo con loro.

Il sistema che utilizza è di tipo preventivo e pensato al fine di non ricadere in disagi ancor peggiori realizzando per i giovani un progetto di vita rinforzata e sana. L'educatore in questo caso si mette in gioco con un atteggiamento positivo ricco di proposte e concentrato sui giovani. Secondo Don Bosco il lavoro di strada si attua positivamente e concretamente partendo dal primo incontro in strada e operando da parte dell'educatore con uno stile preventivo.

Don Bosco si pone come colui che accompagna, non ha una funzione sostitutiva, non è invadente ed è libero da pregiudizi senza fingere. L'educatore di strada risulta per i giovani un modello al quale fare riferimento poiché si pone a loro fianco, è sempre presente, ha una capacità di ascolto diversa da quella da cui è abituato, un atteggiamento accogliente, propone giochi, è sempre disponibile e pronto ad ideare cambiamenti nel rispetto del disagio altrui e proiettato verso un nuovo inizio. Lavorare in strada significa individuare il disagio sommerso, che è passato inosservato e risulta irriconoscibile. Tale figura educativa non deve solo avvicinarsi ai giovani che manifestano il bisogno o che vogliono prendere parte alle proposte educative che consiglia; deve invece riuscire a scovare coloro che non percepiscono la proposta educativa, anche quelli che si oppongono e non manifestano un interesse a percorrere una strada verso il cambiamento.

La consapevolezza è fondamentale per realizzare un percorso comune. In particolare l'educatore deve essere consapevole per ciò che riguarda il giovane che si trova di fronte

avvicinandosi a ciò che desidera e alle sue necessità. Il giovane deve ritrovare una nuova consapevolezza di ciò che è la sua vita, riprendere la sua stima e valorizzare il potenziale che l'educatore riuscirà a far emergere. Per essere entrambi consapevoli è fondamentale che si respiri la medesima aria. L'educatore all'inizio empatizza con il ragazzo, e solo in un secondo momento elabora una progettualità per migliorare e attuare un processo di crescita per il suo futuro.

Il respiro della strada rende possibile all'educatore l'identificazione dei bisogni per generare un incontro autentico. La posizione di ascolto dell'educatore si pone in un atteggiamento rispettoso nei confronti dell'individuo, senza pregiudizi verso le singole situazioni di difficoltà che vive il giovane, annullando ogni pretesa di poter trovare soluzioni alle necessità che appaiono impellenti. La proposta si può strutturare solo successivamente ad aver passato del tempo con il ragazzo: senza essere frettolosi, senza pretendere nulla e senza paura, per conoscerlo meglio e trovare il modo di ascoltarlo e dargli la possibilità di scegliere se manifestare o meno il grido d'aiuto.

Nella strada si respira un'aria ricca di cariche emotive, pericolosità, problematiche, è come se fosse offuscata e incapace di far intendere la sua natura. Non è sempre facile respirare quest'aria per coloro che la vivono e vi passano i loro momenti liberi. Spesso la speranza si nasconde dietro una coltre offuscata che disorienta chi vive la strada.

Nel momento in cui l'educatore non guarda dal basso, ossia dalla strada stessa, non può cogliere il vero disagio che si vive in loco. Ciò non vuol dire che l'educatore debba assimilarsi completamente con la strada, bensì vi deve entrare senza mescolarsi, deve avere la capacità di vivere il quotidiano dei ragazzi che incontra.

È importante ricordare che la pazienza e la prudenza non sono volte a frenare un desiderio di cambio per il giovane e nemmeno minare le aspettative di ciò che si propone come attività educativa. Evitare di proporre qualcosa di già stabilito ma creando insieme un futuro di speranza. Sarà in grado di attendere con cautela quando sarà il momento opportuno in cui iniziare il percorso verso il cambiamento, vivendo sempre tra i giovani, un relazionarsi privo di qualsivoglia giudizio.

La speranza nell'intervento gioca un ruolo determinante per poter dare fiducia e attivare un immaginario verso una nuova vita migliorata per coloro che si conoscono in strada.

Essere in grado di sperare e di insegnare a farlo vuol dire avere la capacità di desiderare nuovi riscontri anche in momenti estremamente negativi. Oltrepassare momenti di smarrimento sperando in un domani che sorvoli il disagio quotidiano, esprime una capacità verso una nuova visione della realtà. L'educatore di strada si pone in rapporto perennemente con circostanze senza via d'uscita: il suo ruolo vuole ricreare o promuovere un sentimento propositivo nelle realtà ai margini. Offre quindi una nuova visione della realtà sradicando un'apparente situazione cronica.

Partendo dall'esempio di Don Bosco, esso va alla ricerca di colui che ha perso qualsiasi aspettativa e si accinge solo a sopravvivere. Deve esser in grado di riconoscere le capacità dei partecipanti, generare convenienze ed essere in grado di immettere nuove risorse in modo tale che possano nascere nuove aspirazioni per attuare un cambiamento condiviso.

Per Don Bosco è fondamentale che gli educatori attivino una formazione affinché le persone possano esser libere dalle loro precedenti situazioni di difficoltà e lo vuole fare attraverso una scelta libera creata e assimilata dal giovane grazie a un educatore che agisce con prudenza e pazienza.

Il lavoro di strada ha una visione sistemica. Contemporaneamente a ciò che vive l'educatore, in sinergia con il ragazzo, si percorre una via verso una crescita per l'intero ambiente che lo circonda. Riesce a far ripartire e riattiva le zone ai margini, favorendo un'adesione della comunità per migliorare il proprio tessuto sociale.

Colui che decide di lavorare in strada, si responsabilizza a livello politico di progettare un domani per coloro che non credono più in una prospettiva inclusiva dando loro un nuovo ottimismo.

Don Bosco ha dimostrato quanto sia centrale l'incontro dei giovani negli spazi rappresentativi della loro vita, contrariamente ad incontrarli in strutture precostituite. L'esperienza gli ha dato modo di avvicinare giovani che diversamente non sarebbero mai giunti ai servizi, creando una metodologia di lavoro basata sull'incontro con l'individuo che viene prima di affrontare il disagio.

Alle volte l'educatore di strada è uno dei pochi sguardi di fiducia e ottimismo che i giovani trovano. L'educatore assume una consapevolezza nel dare importanza ad ogni favorevole condizione educativa. Egli considera ciò che la strada offre giorno dopo giorno affinché il

giovane possa intraprendere un percorso condotto verso la libertà. (Zampetti, 2016, pp. 291-295).

4. Paulo Freire

Il valore dell'educazione

Paulo Freire (Recife 1921 - São Paulo 1997) nasce e vive in Brasile. Successivamente al *golpe* militare del '64, venne inizialmente imprigionato e successivamente costretto all'esilio in Cile, spostandosi poi negli Stati Uniti e in Svizzera. Rientra in patria nel 1980 dove affianca all'insegnamento e allo studio, una intensa attività politica. Freire viene ricordato per aver suggerito i nuovi concetti di processo e progetto educativo, contribuendo a vedere l'educazione come filosofia. Nella sua opera di "Pedagogia degli oppressi", dà importanza alla possibilità di dare alle popolazioni native un tipo di educazione moderna e innovativa anziché anti-coloniale e tradizionale. L'apprendimento per Freire è finalizzato all'*empowerment*. Egli è riconosciuto universalmente come educatore di adulti.

Lavorava con gli analfabeti in Brasile, riteneva che l'apprendimento vero e proprio scaturisse solo nel momento in cui ogni individuo prendesse coscienza, in modo responsabile, del proprio sviluppo. Secondo Freire, fare emergere i progressi poteva renderli grandiosi.

La teoria dell' "*empowerment*" presuppone che si dovrebbe poter apprendere, al fine di adoperare in misura maggiore, il potenziale del soggetto. Lo si ricorda per la critica al concetto bancario in riferimento all'educazione in cui l'alunno viene descritto come un conto bancario senza nulla che deve essere invece arricchito dal docente. È radicale invece la critica di Freire riguardo alla visione docente-studente come oppositiva, quello che lui propone è che vi sia reciprocità e una conseguente circolarità del sapere in modo tale che sia l'insegnante ad imparare dallo studente creando quindi la classe come punto di relazioni circolari.

Il pensiero di Paulo Freire e di Don Milani, che scrissero rispettivamente in contemporanea «*La pedagogia degli oppressi*» e «*Lettera ad una professoressa*», ha come focus gli interlocutori non determinandoli come destinatari, utenti o studenti ma appartenenti ad un dialogo, fondato sulle loro esperienze e con l'obiettivo di estrapolare delle emozioni. Una considerazione che si potrebbe dire «libera» anziché «rivoluzionaria». La teoria è autenticamente concatenata alle proprie radici ed è volta a rendere consapevole il proprio

disagio a confronto con quello degli altri individui. Si radica infatti a questa consapevolezza profonda, ciò che in lui è legato al significato attuale di educazione.

Non vi sono svariate educazioni ve ne è solo una priva di aggettivi: un' educazione fondata sull'oggi su come affrontare le difficoltà della vita nel presente, apportando un cambiamento sul *come* vederlo, tra un ruolo inattivo dinanzi all'enorme forza delle cose e ad una capacità d'azione. Oggi l'educazione non è una rivoluzione pensata da politiche che mirano al potere, ma è una politica civica nel significato dato da Don Milani: *"l'arte d'uscire insieme dalle difficoltà"*.

Secondo Freire, è importante agganciare una crescita di tipo culturale all'esperienza umana totale verso "parole generatrici" semplici parole che danno un significato alla forza di un'esperienza di come l'uomo era all'origine. Privando di emozioni il nostro pensiero, quest'ultimo che getta le basi nella coscienza di ogni individuo, diviene totalmente vuoto. L'educazione deve essere quindi rivoluzionaria ma non con il senso di stravolgere il potere. (Freire, 2018).

5. Don Lorenzo Milani

Un precursore dell'educativa di strada

Nasce il 27 maggio 1923, si iscrive all'Accademia delle Belle Arti di Brera a Milano per diventare pittore, ma non aveva talento; aveva una forma vorace di apprendere le cose difficili. Decide di convertirsi e diventare prete e viene battezzato a 10 anni. I genitori erano ebrei non praticanti e per mettersi al riparo dal fascismo gli fecero il battesimo di convenienza. Nel '43 entra in seminario e nel '47 diventa prete e viene mandato a fare il cappellano a San Donato dove gli affidano la gestione dei ragazzi in una zona dove si sta formando un proletariato operaio. Per lui fare quell'esperienza significa creare una scuola popolare, una scuola nella quale i figli del proletariato vengono messi in grado di capire e quindi di comprendere di essere cittadini attraverso l'uso della parola. È un'esperienza importantissima nella sua vita che lui elabora in una serie di appunti che poi diverranno il suo libro qualche anno dopo, ma che lo mette in urto con il piccolo vicariato provinciale della Democrazia Cristiana del posto, in un'Italia in cui il cattolicesimo coincide millimetricamente con l'anti-comunismo. Questa è l'idea che il cattolicesimo potesse essere un rinnovamento,

che possa addirittura scavalcare quelle che sono le aspirazioni della classe operaia, generando così un fattore di conflitto. Contro di lui si scatenò l'ostilità della Curia fiorentina. Nel '54, la Curia gli fa una proposta provocatoria: propone a Don Milani di diventare priore di Barbiano, ossia priore di niente, di quattro case senza energia elettrica con pochissime persone, un borgo sperduto. I figli degli abitanti sono fortemente svantaggiati e don Milani coglie immediatamente che il suo ruolo deve essere quello di fornire strumenti a questa gioventù. Una scelta che dovrebbe spezzarlo ma che, invece, Don Milani accetta facendo diventare il luogo del suo esilio il luogo dove esprimersi con tutta la forza interiore ed esteriore.

Egli ritiene che l'unico modo di poter dare uguali possibilità ai figli delle famiglie meno abbienti sia quello di porsi al loro livello fornendo gli strumenti per poter migliorare la loro condizione, facendo in modo che l'istruzione non risulti essere solo un privilegio delle famiglie benestanti.

Uno dei metodi sperimentati da don Milani è quello della scrittura collettiva. Tra i suoi ideali pedagogici vi era che la scuola non doveva raggiungere solo i più bravi, ma permettere a tutti di raggiungere un livello culturale di un certo tipo, dando loro l'opportunità di sapersi muovere nella vita di tutti i giorni. Dando in questo modo la possibilità di accedere alle stesse opportunità senza prescindere dalle possibilità economiche della famiglia d'origine.

Saranno le numerose critiche a metà anni '60, a farlo reagire quando qualche ragazzo della scuola si troverà ad essere bocciato alle superiori. Scriverà, assieme ai ragazzi, quella celebre "*Lettera a una professoressa*" che mette in discussione l'impianto classista della scuola. Definisce il difetto della scuola di allora come un rischio della scuola di sempre perché la scuola che certifica semplicemente la quantità di cultura che dà la famiglia di provenienza non è quella realmente necessaria. Quella che serve davvero, secondo Don Milani, è la cultura che consente di costruire una cittadinanza nuova e rivoluzionaria.

Questo testo sottolinea e denuncia quanto fosse classista la scuola italiana, essa favoriva i ragazzi provenienti da famiglie più abbienti grazie a situazioni che consentivano maggiori possibilità sin dall'inizio. Realtà cieca se relazionata ad un analfabetismo molto diffuso in quegli anni che rischiava di divenire un vero problema sociale.

Don Milani proponeva un vero e proprio motto “mi importa”: per lui essere insegnante significava prenderesti cura delle esigenze di ogni alunno e, attraverso il dialogo fornirgli il metodo per apprendere, in concomitanza di un ruolo consapevole nella comunità.

Tale lettera viene poi pubblicata successivamente alla sua morte nel 1967 e divenne un testo d’ispirazione per i moti studenteschi del 1968.

Don Milani non vuole trasmettere solo delle conoscenze, né vuole infarcirle di erudizioni, ma vuole far cogliere la parola dell’eguaglianza, come chiave della cittadinanza. Inventa strumenti educativi innovativi dove trovano luogo una intensità particolare perché la parola ha due spessori che un cristiano con un’ascendenza secolarizzata nell’ebraismo non poteva non sentire. La parola è quella cosa nelle scritture ebraiche e poi cristiane, che genera tutto l’universo ed è quella che costituisce l’uomo a immagine e somiglianza di Dio.

Lorenzo Milani scrive senza usare fronzoli, senza usare parole borghesi e senza usare sotterfugi. La sua scrittura, e a quella della scuola di Barbiana, ha una incisività tale da meritare un posto di rilievo nella letteratura italiana.

A Barbiana finisce il suo libro «*Esperienze Pastorali*». Il libro viene condannato e ritirato dal commercio a causa di una recensione piena di denigrazioni immotivate uscita sulla rivista «*La Civiltà Cattolica*». Ci vorranno 50 anni dalla sua morte perché un altro gesuita faccia una recensione riscattandolo da quel sospetto che l’aveva colpito. Il senso della celebrità di Don Milani è l’esperienza pastorale condannata. La figura viene corteggiata a sinistra e denigrata a destra.

Don Milani non ha fatto altro che portare il lavoro di strada nella scuola. Ha applicato alle metodologie didattiche gli strumenti dell’educativa di strada. Aveva questa scuola della parrocchia e ha cercato di insegnare ai ragazzi come stare al mondo. Ha utilizzato gli strumenti dell’educativa di strada anticipando le prassi che verranno attuate dagli Ods. (Archivio Rai, 2020 Geo & Geo).

6. Don Luigi Ciotti

Nasce nel bellunese nel 1945 e fonda il gruppo Abele e l’associazione Libera che si occupa principalmente di combattere i soprusi della mafia in Italia.

Don Ciotti ritiene la strada un luogo di scambio, non pensato come punto dove insegnare ma piuttosto come spazio dove apprendere. L'incontro con i giovani e con i bisogni che manifestano, realizzato attraverso le domande che esprimono, si materializza in un confronto con un adulto capace di ascoltare.

Proprio in riferimento alla strada, nel 1973 il gruppo diede vita al “centro droga” denominato *Molo 53* un punto accogliente e pronto ad ascoltare, indirizzato ai giovani in situazione di tossicodipendenza.

L'esperienza fu così efficace in Italia da permettere che ne potessero nascere altre a suo nome negli anni a seguire.

Ad oggi il gruppo Abele non segue solo le problematiche legate alla droga ma redige proposte rivolte ad affrontare il disagio sociale nella sua interezza. Spazia dai servizi a bassa soglia agli spazi d'ascolto, mantenendosi attento a qualsivoglia forma di dipendenza con riguardo all'educativa di strada rivolta ai giovani stranieri.

7. La Carta di Certaldo

Nel 1994 è stato ideato a Certaldo un incontro al quale hanno preso parte svariati operatori di strada provenienti da venti realtà tra associazioni e cooperative. L'incontro ha dato luogo alla redazione del documento denominato «Carta di Certaldo» dove si delineano le linee guida per una efficace progettazione e realizzazione dei lavori di strada. Esse fanno riferimento a:

~Le fasi di lavoro così strutturate:

- Mappature dell'area territoriale, con l'obiettivo di riconoscere i fenomeni, conoscere gli spostamenti, le ubicazioni, l'individuazione del target, metodi di osservazione, con quanta frequenza i soggetti si presentano nei luoghi di aggregazione. Emerge come debba essere il corretto atteggiamento dell'operatore: non valutativo, preferenza tra assumere una veste invisibile o visibile dell'operatore, porsi in modo neutro o partecipativo. Risulta fondamentale in tale fase individuare la conoscenza del fenomeno, quella logistica e l'individuazione del target, gli elementi da osservare (età, composizione dei gruppi, emersione delle difficoltà), il reiterarsi della presenza nei luoghi in cui avviene il ritrovo. Attraverso la mappatura si focalizza una zona in particolare facente parte di un territorio più ampio. “La coppia” di operatori è intesa come l'unità operativa di base, meglio se

rappresentano ognuno un sesso diverso; risulta fondamentale in questa fase che vi sia un'ottima sintonia tra loro. In tal senso l'utilizzo di una "soggettività cosciente" e la capacità di elaborare fantasie, risulta importante a questo punto del lavoro. E' opportuno mantenere un rapporto collaborativo con le istituzioni, specie quelle educative, che a volte si limitano al richiedere segnalazioni. A tal proposito la mappatura è in continuo sviluppo e non le si può mai porre un fine definitivo.

- Aggancio con i giovani (singoli o gruppi). Le modalità di approccio si possono creare a seconda di richieste specifiche dei beneficiari, o in alternativa per volontà degli operatori, attraverso modalità esplicite o mediante attività di animazione rivolgendosi a singoli o a gruppi di individui. Di fondamentale importanza è esplicitare la propria funzione specificando quello che si è e quello che non si è attraverso la propria presenza, quindi l'essere lì con loro grazie anche al proprio agire. Comunicando con i giovani spesso può risultare un problema il rendere esplicito o no l'interazione con le istituzioni.
 - Struttura ben definita dell'intervento, basandosi sulla responsabilizzazione dei gruppi, dei territori e della mente, definendo strategie forti e valutando il lavoro intercorso.
- ~Lavorare sulla progettazione, rielaborazione e analisi, costituendo come punti cardine la linea limite del campo d'azione, darsi uno scopo, valutare le risorse a disposizione considerando la flessibilità anch'essa importante per ridefinire ciò che si vuole raggiungere durante il percorso. Questa fase può essere autoprodotta (rendere partecipe attraverso il coinvolgimento degli operatori che realizzeranno in concreto il progetto) o eteroprodotta (presa in carico dagli operatori). È fondamentale che in entrambe le casistiche vi sia un'ottima conoscenza del territorio. Tre sono i passi da seguire per la creazione di un progetto: definire i confini del campo di azione, stabilire chiaramente gli obiettivi e calibrare il progetto a seconda delle risorse a disposizione. Si pensa che nel caso in cui esso sia eteroprodotta, tale sviluppo sia più complesso. È fondamentale diversificare tra obiettivi a lungo, a medio e a breve termine. Per quanto riguarda gli ultimi due obiettivi sono più facili da verificare. Risulta utile considerare che, essendo necessario lavorare con svariati progetti che hanno una definizione lungo l'intero percorso, è importante stabilire un approccio elastico per poter apportare delle modifiche e quindi definire meglio gli obiettivi. La revisione viene letta come un procedere insieme di suggerimenti per il gruppo da qualcuno estraneo al progetto che abbia però le qualifiche del caso. È emerso che i progetti apportano

vantaggi sia diretti che indiretti e conseguenti per le realtà sociali in cui si realizzano. Ha una certa valenza anche una capacità di saper distinguere il tipo di linguaggio da utilizzare a seconda di chi si ha di fronte.

~Sviluppare la comunicazione, che deve essere autentica, intenzionale e cosciente in relazione ai beneficiari e agli obiettivi. La comunicazione è pensata come un mezzo ricco di flessibilità e adattabilità a seconda delle diverse esigenze progettuali, ma in particolare modo dei luoghi o contesti di lavoro. Vi sono progetti che mirano a una prevenzione primaria e quelli verso una prevenzione secondaria, a tal proposito si conviene che sia necessario utilizzare modelli comunicativi di tipo verbale e non verbale orientati e rivolti agli obiettivi da raggiungere. Emerge che una condizione imprescindibile, utile ad ottenere la comunicazione, sia un intervento costante con l'intenzionalità di apportare modifiche, ai fini progettuali, grazie alle analisi costantemente realizzate durante il percorso. La comunicazione cambia a seconda del destinatario: adottando approcci diversi a seconda che il destinatario sia un gruppo formale o informale. La presenza in sé dell'operatore di strada ha come qualità innata la comunicabilità. Visto che il lavoro di strada è indirizzato a obiettivi diversi, anche i modi di comunicare cambiano: in alcune situazioni si predilige una comunicazione di tipo verbale in altre non verbale e in molti casi un tipo di comunicazione «emotivo-empatica». È implicito che tali stili diversi si integrino per ottenere diversi obiettivi: attirare i giovani, realizzare un "ponte" per le istituzioni.

~Gli obiettivi attraverso punti di verifica sia quantitativi che qualitativi in proporzione con il tipo di intervento apportato. Vi sono due modalità di definire il lavoro di strada: la relazione con il Committente e il rapporto all'incarico. Emergono di conseguenza dei cambiamenti da realizzare *in itinere* riguardo agli obiettivi, preservando comunque le cose più importanti e gli indicatori inerenti alle casistiche. È fondamentale definire quanto elastico sia l'incarico e la delega poiché ciò permette di collegare e attribuire le risorse disponibili. È d'obbligo quindi definire colui che decide gli obiettivi e puntualizzare le necessità per le quali si opera il lavoro. Distinguendo le azioni realizzate dalle unità del lavoro di strada, abbiamo esplorazione, intervento, aggancio ed eventuale invio ai servizi, pertanto anche gli scopi e relativi indicatori di verifica siano essi qualitativi o quantitativi, dovranno essere opportunamente in rapporto al tipo di lavoro realizzato. Nel caso in cui le unità si distinguano uno per mappatura e scoperta del territorio e uno con l'incarico di approcciare e

inoltrare ai servizi, è sicuramente più semplice stabilire sia gli scopi che le modalità di verifica. Diversamente, per le unità attive nel realizzare molteplici funzioni in un solo progetto (prevenzione e riduzione del danno), è indispensabile focalizzare gli obiettivi ed i tipi di verifica: maggiore è la complessità dell'azione, maggiori e più complesse saranno le tempistiche di attuazione per il breve e il lungo termine, come anche tempi e modalità di verifica necessari. È opportuno considerare il rischio di un accavallamento di azioni portate da diversi soggetti sul medesimo territorio e verso un gruppo uguale al quale ci si rivolge, offrendo così attività e servizi inefficaci. È quindi fondamentale che vi sia una sorta di coordinamento di coloro che operano su una medesima area con speciale attenzione al lavoro delle associazioni di volontariato.

~La professionalità dell'operatore. Esso non deve essere un "sindacalista del disagio", ma bensì colui che facilita le relazioni all'interno del territorio, che porta per mano in un rapporto di aiuto e di avvicinamento, giovani assai distanti tra loro, con la lungimiranza sia di lavoro che di comunità; sono necessarie abilità animative da portare nel territorio, organizzazione di gruppi di integrazione. In primo luogo è stata incontrata una problematicità a livello di linguaggio in merito al quale trasuda la necessità di trovare terminologie comuni che siano in grado di creare una connessione tra distinte realtà. La capacità ha un ruolo cardine di scissione tra la professionalità e il resto, ossia tra operatore di strada e operatori diversi che utilizzano però la strada come modalità operativa. L'operatore di strada svolge un ruolo di facilitatore nella capacità di far esprimere il disagio o la problematica senza porsi con pregiudizio, instaurando una relazione sia di aiuto sia di affiancamento. Si spazia da una creazione di una relazione che segue persone differenti con una lungimiranza che porta a un lavoro di comunità che necessita di capacità animative e nei territori per ciò che concerne i gruppi, la capacità di interconnettersi con diverse risorse che già si trovano nella comunità. Per ciò che concerne la formazione è emerso che è fondamentale mescolare una motivazione di base molto forte, con delle particolari conoscenze: pensiero antropologico del lavoro di rete, capacità di leggere e gestire dinamiche individuali di gruppo, lavorare in *equipe*, strumenti e metodologie di verifica.

~Potere e potenza. Dato che ciò che concerne il potere è centrale in queste tipologie di interventi, sono emersi alcuni aspetti più significativi. Se al potere si attribuisce l'abilità di ostacolare o favorire dei cambiamenti come necessità, come conduzione delle informazioni

traspare un ruolo incisivo dell'utilizzo del potere nelle relazioni tra individui. Conseguentemente la responsabilità e la coscienza sono la base di tale professionalità. La maggior parte dell'intervento degli operatori di strada si concentra sulla gestione delle relazioni umane tra individui differenti. Risulta fondamentale attivare procedimenti verso una cognizione di causa riguardo ai limiti tra ciò che l'operatore è legittimato a fare e la visione di potere che può generare. Per tale lavoro è importante mettere su una bilancia gli equilibri nel fissare gli obiettivi, senza però sopravvalutare o sottovalutare le capacità dei singoli o dei gruppi. È necessario che la reazione che si va a creare sia fondata sul rispetto e la trasparenza senza che vi siano alterazioni e incomprensioni tra operatori e beneficiari. (Santamaria, 1998, pp. 34-44).

8. Modelli del lavoro di strada

Duccio Scatolero (docente di Criminologia dell'Università di Torino, responsabile del Centro mediazione conflitti del gruppo Abele) ha determinato undici modelli di lavoro di strada in un contesto che spazia da un aggancio "riparativo" a uno di tipo "contemplativo".

- Modello curativo assistenziale: si riferisce alla presa in carico di persone che si trovano in condizioni particolarmente difficili con un'azione svolta sulla strada. Lo scopo è quello di individuare le problematiche e di svolgere rilievi con lo scopo di sedare l'esito sfavorevole sugli individui.
- Modello antenna: lo si trova in maggior misura nel lavoro di strada svolto dagli operatori francesi. Si rivela attraverso una presenza dell'operatore incondizionata e slegata da progettualità ben definite da mandati istituzionali.
- Modello preventivo di tipo A: si rivolge alla strada come a un territorio che dà l'opportunità di intercettare persone che si trovano a rischio attivando comportamenti indirizzati a riallacciare rapporti con i servizi e le istituzioni.
- Modello preventivo di tipo B: al centro non troviamo il beneficiario bensì l'ambiente che lo circonda nel quale si riscontrano elementi di separazione. Si offre quindi un intervento atto a riallacciare delle relazioni con importanza più strutturale che sociale. Ci si riferisce prevalentemente all'operato inglese in località con un elevato numero di stranieri, caratterizzato da scontri interni.

- Modello di mediazione: lo scopo è centrato sulla gestione del conflitto che nasce tra persone, gruppi e le istituzioni senza attribuire chi nello scontro è dalla parte della ragione o del torto, ma piuttosto venire in aiuto alle parti per far sì che riescano a individuare risoluzioni appaganti. Un esempio di intervento mediatore è quello nello scontro fra gruppi di giovani in talune città statunitensi dove lo scopo è quello di tramutare lo scontro fisico in dialogo.
- Modello comunitario: si riferisce a un'idea di una «comunità competente» capace di individuare le problematiche che si trovano in essere e avviare le competenze per potervi far fronte e trovare soluzioni. Il lavoro dell'operatore di strada si tratteggia in maniera analoga all'intervento «animativo-sociale» dove l'impegno si concentra sull'avviamento e la promozione di accorgimenti delle risorse dell'ambiente di riferimento attraverso una visione partecipata.
- Modello ludico - aggregativo: si può ricondurre a un'azione di animazione artistica nella strada e si riferisce a situazioni viste in America Latina. In questo caso l'operatore predispone la strada come punto aggregativo e d'incontro sviluppando tematiche di tipo artistico come il teatro, i murales, i disegni.
- Modello politico sociale: lo scopo del lavoro di strada si concentra sulla capacità di porre le basi affinché si ripristinino i diritti di cittadinanza di coloro che abitano quelle zone. Questo intervento, spostandosi da quello “comunitario”, si identifica maggiormente a livello politico grazie alla consapevolezza da parte degli individui di vantaggi e diritti sinora realmente smentiti.
- Modello della limitazione del danno: la strada non deve essere vista come da evitare a causa dei pericoli nei quali ci si può imbattere, bensì come un luogo dove è possibile vivere, dove sviluppare forme di vita ammissibili e creare azioni in grado di diminuire le conseguenze negative che certe condotte possono avere sulle persone che vivono giorno dopo giorno la strada.
- Modello repressivo: riflette il pensiero che la strada sia un luogo da “ripulire” da soggetti poco graditi ossia da persone e gruppi che manifestano una condotta ritenuta anomala. Il richiamo più saliente va proprio alle “brigade della morte” che si trovano in Brasile e ai loro comportamenti violenti contro i ragazzi di strada chiamati *meninos de rua*.

- Modello contemplativo-naturalistico: definisce la strada qualcosa di impossibile da governare, dove non si può realizzare alcun intervento. Non si può dunque attuare in nessun modo nella relazione con i soggetti se non limitarsi unicamente alla presenza. l'azione si concentra su istituzioni e strutture con l'obiettivo di cambiare la loro visione della strada. (D. Scatolero, Torino 1994, I modelli del lavoro di strada, relazione presentata al «corso per operatori di strada» promosso dalla Regione Piemonte e realizzato dall'Università della Strada del gruppo Abele -dattiloscritto-)

Questi modelli appena enunciati, anche se diversi tra loro, si raggruppano nell'insieme degli interventi chiamati "di controllo sociale" subordinati a due principali strategie che si possono mettere in campo. La prima punta a mettere ai margini coloro che vengono definiti devianti, mentre la seconda ha come scopo quello di relazionarsi con coloro che presentano atteggiamenti a rischio o di disadattamento comprovato, dando vita ad azioni di recupero e preventive. (Santamaria,1998, pp.38-39).

9. Modalità di intervento

L'operatore attinge alle diverse modalità di intervento tra quelle presenti in letteratura: la riduzione del danno, l'educativa di strada, l'animazione di strada, la mediazione sociale e lo sviluppo di comunità. Esse differiscono a seconda del *target* dell'azione e all'ambiente dove si opera.

9.1 Intervenire attraverso la riduzione del danno.

Questa tipologia d'interventi si rivolge a persone gravemente emarginate e che non hanno in alcun modo relazione con i servizi Socio-Sanitari (senz'altro, prostitute, tossicodipendenti, bande di delinquenza minorile). Il principale obiettivo della riduzione del danno è rivolto a rispondere alle necessità sia di tipo sanitario, abitativa e alimentare, che di attuare una prevenzione e una riduzione dei disturbi patologici e degli effetti dannosi relativi al presupposto di vivere in strada (HIV, epatite, infezioni di varia natura, scontri con le forze dell'ordine o con cittadini, atti violenti, ecc...). Contemporaneamente, si attua un tipo di controllo sociale non punitivo per fare in modo che si possa garantire un servizio ai cittadini oltre che ai soggetti che si trovano in una posizione di devianza o di marginalità. La delega

sociale di queste azioni ha una doppia valenza: da un lato è volta ad assicurare la limitazione e il controllo dei contesti devianti e dall'altro si prefigge di stare accanto e recuperare la dignità dei soggetti interessati. Queste operazioni si svolgono nelle zone dove vi è la reale manifestazione di disadattamento, attuando in momenti problematici da dentro e quindi generando un cambiamento delle situazioni di disagio, guidandola verso una situazione più normalizzata. A tal proposito questi interventi di riduzione del danno sono una garanzia per il territorio che ci sia una presenza fisica nei luoghi che presentano problematicità controllando direttamente le situazioni più marginali. Un fine importante di questa azione di riduzione del danno è il contenimento dei pericoli correlati ai disagi, sia per le persone in difficoltà che per la cittadinanza, facendo sì che si possa ripristinare un contatto dialogico tra i servizi e le persone oggetto dell'intervento. Il lavoro in strada dei professionisti dà modo alle persone che vivono in situazioni complesse attraverso l'ascolto dei bisogni, di ritrovarsi come persone. Passo dopo passo emergono dalla condizione di profonda insufficienza relazionale e personale dovuta alle dipendenze, ai reati commessi che hanno eliminato la profonda dignità dell'individuo, comportando una radicata perdita di speranza. Incontrare gli operatori di strada può generare cambiamenti, anche se gradualmente e lenti, al fine di ripristinare un equilibrio che porterà la persona a ricreare una vita inserita nella società.

L'*équipe* di questo tipo di intervento è interdisciplinare e ne fanno parte gli educatori, medici e infermieri, mediatori culturali e assistenti sociali. Essa opera negli orari e nei punti dove vi sono le persone interessate. La compresenza di figure diverse offre l'opportunità di un servizio integrato con la caratteristica di soddisfare le esigenze dei soggetti e dell'ambiente nel contesto in cui opera.

La necessità di ristabilire la connessione con i servizi, di dare assistenza sanitaria, partecipazione di stranieri con culture diverse, motiva la necessità di molte figure professionali con competenze particolari.

Il gruppo di lavoro si impegna ad avviare un approccio di tipo informale con i soggetti, provando a dar vita a relazioni di stima; distribuisce opuscoli informativi di profilassi (preservativi, siringhe sterili, *dépliant*) per minimizzare i rischi dovuti a condotte pericolose a livello sanitario, interviene nei casi di overdose, fornisce indicazioni su servizi e risorse all'interno del territorio rispondendo ai bisogni di prima necessità. Talvolta si accompagna la persona ai servizi che possono essere: centri di accoglienza, centri di ascolto, SerT, e

ambulatori. Questo è possibile distribuendo materiale informativo attraverso azioni comunicative volte ad informare la cittadinanza sul lavoro che si svolge.

9.2 Intervenire attraverso l'educativa di strada

L'educativa di strada interviene e si affianca a situazioni di rischio sociale, in presenza di un disagio patologico o dove vi è un pericolo di disadattamento. I destinatari comprendono l'intera comunità, ma soprattutto gruppi informali composti da adolescenti con l'obiettivo di arrivare anche a coloro che non rientrano in situazioni di aggregazione istituzionali, a persone che manifestano disagi o in situazioni di isolamento.

Lo scopo principale che l'educativa di strada si propone è conservare, incentivare il benessere consentendo un'importante qualità di vita di chi vive il territorio.

L'educazione di strada fa sì che, mettendo in moto elementi di protezione e frenando le situazioni di rischio, possa stimolare le capacità sia individuali che di gruppo: attraverso un'azione di protagonismo creativa, in modo da creare relazioni organizzandosi autonomamente con una visione preventiva del disagio. Nelle situazioni più critiche si avviano strategie di risocializzazione per condurli ai servizi di riferimento.

L'intervento si declina grazie all'osservazione partecipante, vi è un ascolto e una relazione di tipo verbale, sia formale che informale, con i giovani sia che siano essi diretti o indiretti, la mediazione culturale e il *counselling* tra il beneficiario dell'intervento e le istituzioni, si indirizzano verso i servizi.

9.3 Intervenire con l'animazione di strada

Le azioni svolte attraverso le animazioni di strada si trovano nei luoghi dove le strutture educative tradizionali trovano impedimento nel raggiungere i giovani. Questi interventi sono rivolti alla cittadinanza tutta concentrandosi maggiormente su giovani intesi come singole unità oppure riuniti in gruppi informali, persone a rischio di comportamenti devianti. Il fine ultimo dell'animazione di strada è la guida educativa e la protezione rispetto di un rischio di disadattamento attraverso la realizzazione di elementi di protezione. Questo scopo viene ottenuto grazie a un lavoro che agevola la comprensione di tematiche relative al disadattamento e alla partecipazione all'interno della società. Favorisce l'emersione delle

capacità di ogni individuo dei gruppi e della comunità. Dopo aver agganciato per la prima volta sia il luogo che i gruppi, si iniziano ad avviare cammini verso l'attivazione di iniziative come ad esempio la riduzione del danno o l'educazione di strada.

Da un lato l'animazione di strada persegue uno scopo sociale orientato verso il monitoraggio del territorio, per diminuire la situazione di disadattamento, mentre dall'altro lato offre una risposta alle necessità educative e di sviluppo dei giovani radunati in gruppi informali.

L'animazione di strada fa in modo che si creino dibattiti in un ambiente grupale su svariati temi, predispone e attua eventi con un forte contenuto simbolico, ad esempio mostre, spettacoli, concerti, festeggiamenti. Si orienta attraverso la possibilità di creare relazioni fra gli adolescenti e la cittadinanza, ideando quindi situazioni aggregative a livello ludico con ad esempio realizzazioni di laboratori, rappresentazioni teatrali e giochi di varia natura.

9.4 La mediazione sociale

La mediazione sociale, detta anche animazione di territorio o di comunità, si rivolge a situazioni dove si presentano scontri tra gruppi multietnici e problematiche culturalmente complesse nell'integrazione sociale. L'incarico sociale di questo tipo di intervento si riferisce principalmente alla capacità di saper gestire scontri e rivalità nati in una specifica area con l'obiettivo di agevolare una miglior convivenza della popolazione.

Lo scopo principale della mediazione è la possibilità di ricomporre e minimizzare gli scontri nel territorio, provando a rendere coese le varie culture. Ciò è possibile avvicinando tali persone alle tematiche relative al disadattamento e alla partecipazione attiva; costruendo relazioni volte a far crescere il protagonismo comunitario delle necessità, dando valore alla abilità individuale del gruppo e delle società.

Le azioni realizzate dall'intervento di mediazione sociale si spostano da periodi di interscambio tra i servizi pensati realizzando riunioni collegando diverse discipline, la creazione di idee rivolte all'incontro di tipo animativo che promuovano il territorio (feste, mostre, ecc...), il tutto per rendere più agile il paragone e la condivisione di problematiche tra i vari operatori e i cittadini interessati, e gli organismi di coordinamento delle istituzioni.

9.5 Sviluppo di comunità

Tale sviluppo si ritrova all'interno di nuove sperimentazioni di *welfare* (benessere sociale), in risposta al precario sistema dei servizi classici. A livello metodologico ci si riferisce alla ricerca-azione, ricerca-intervento, ricerca etnografica e ricerca valutativa.

Questo lavoro si rivolge alla comunità territoriale composta da elementi organizzativi generazionali diversi tra loro.

Lo sviluppo di comunità vuole far sì che si riesca a raggiungere un più alto livello di qualità di vita, grazie alla valorizzazione delle risorse individuali, della cittadinanza e dell'ambiente circostante.

Inizialmente si impegna a conoscere il luogo, le sue peculiarità, i punti dove si creano incontri fra gruppi formali e informali, le sue istituzioni, i suoi servizi. L'analisi dell'ambito contestuale si realizza solo conoscendo le persone e dando più rilevanza a situazioni di disadattamento e disagio, scoprendo i luoghi di incontro dei giovani analizzandone gli aspetti culturali, le necessità, cosa desiderano e cosa si aspettano.

Successivamente trova e mette in moto le capacità generate dall'ambiente e dalla cittadinanza grazie a processi di miglioramento attraverso una partecipazione attiva e un atteggiamento di responsabilità. (Bertolino, Gocci, Ranieri, 2000, pp.32-38).

10 Le quattro fasi del lavoro di strada

10.1 La mappatura

Inizialmente fa sì che si possa conoscere l'ambiente circostante, tenendo presente le caratteristiche economiche, sociali ed urbanistiche. Solitamente questo processo si sviluppa attraverso attività di ricerca-azione, osservazione partecipante e una raccolta di storie di vita.

In un secondo momento si osserva in modo più diretto, in maniera tale da ricavare uno scenario illustrativo del luogo dove si intende intervenire e la creazione di mappe territoriali.

La mappatura si divide in quattro mini fasi. Si inizia mappando in modo topografico l'area in questione. Si identifica la distribuzione della comunità evidenziando le caratteristiche geografiche, gli stanziamenti urbani e le infrastrutture. Successivamente viene mappata la densità demografica (tipologie anagrafiche, suddivise per fasce d'età e flussi migratori) e la

distribuzione economica attraverso attività produttive e occupazionali. Viene evidenziata, infine, la presenza delle diverse tipologie di servizi, includendo realtà del terzo settore e le organizzazioni amministrative e politiche.

Questi profili di comunità facilitano il gruppo di lavoro ad immergersi a livello psicologico nella realtà territoriale e a modellare l'intervento per far sì che sia il più adatto. Ad esempio la presenza di un viale che separa due parti della città può essere un confine che influenza l'appartenenza ad una comunità; la presenza di svariati servizi come le scuole, negozi, luoghi aggregativi, non porta le persone che fanno parte della comunità a muoversi per le necessità quotidiane e agevola le possibilità di relazionarsi tra essi ed incontrarsi.

Grazie a queste prime immagini gli operatori di strada riescono ad orientarsi nel luogo, cominciando a capire quale sarà la prospettiva d'intervento.

In concomitanza all'acquisizione di dati, si passa al lavoro di perlustrazione sulla strada, volto a realizzare una mappa dei punti maggiormente frequentati dai ragazzi.

Lungo le strade percorse quotidianamente in orari diversi, si può osservare la reale presenza dei giovani. Sono rilevanti anche le tracce che i giovani lasciano nei luoghi in cui si trovano (scritte sui muri, danneggiamenti all'arredo della città, avanzi provenienti dall'utilizzo di droghe di varia natura), questi vengono letti in modo da dare nuovi suggerimenti per quanto riguarda le caratteristiche della loro presenza.

A questo punto l'operatore di strada crea una scheda di rilevazione che viene compilata successivamente alle varie uscite fatte. Questa contiene dati sia quantitativi che qualitativi che vanno ad aggiornare la mappa territoriale.

La terza mini fase relativa alla mappatura è quella di tipo cognitivo e ha come scopo quello di ricreare da una parte le idee che i partecipanti hanno riguardo all'intervento e dall'altra come l'intervento stesso viene percepito dai giovani in relazione alle istituzioni e al territorio. È particolarmente d'aiuto agli operatori di strada identificare quei pregiudizi reciproci che se vi sono enfatizzano lo scontro, ostacolando in maniera significativa la creazione di relazioni durature.

Il materiale acquisito, il più delle volte mediante interviste semi-strutturate è un buon punto di partenza per il primo approccio verso una mappa delle relazioni presenti tra i beneficiari dell'intervento e per puntualizzare con maggior accuratezza gli scopi dell'azione. Ciò

nonostante il concreto lavoro di mappatura relazionale prende vita solo successivamente ad aver ottenuto il primo contatto con i giovani. Questa si può definire, secondo la sperimentazione attuata dagli operatori, uno dei processi più delicati e difficili di tutto il percorso lavorativo: instaurare una relazione rilevante è il presupposto fondamentale che definisce la reale possibilità di creare un percorso concreto, che non è mai stabilito dall'operatore ma creato tramite una trattativa dinamica tra il beneficiario e gli operatori stessi.

In secondo momento è fondamentale prendere contatto con i servizi territoriali che gestiscono il soggetto di riferimento e stabilire quali collaborazioni possano nascere tra gli operatori di strada ed essi. A questo punto si delinea la mappa delle risorse ovvero l'insieme dei servizi e delle associazioni di volontariato che agiscono nel luogo d'intervento. Difatti è un elemento fondamentale che vi sia rete tra il lavoro di strada e i servizi per generare interventi volti a migliorare la qualità di vita. Punti importanti in questa catena di attori, sono le istituzioni pubbliche alle quali fanno riferimento i servizi socio-sanitari, gli organismi politico-amministrativi locali e le agenzie educative (scuole e parrocchie).

Per la realizzazione della mappa delle risorse, si usano interviste strutturate a operatori, sia del pubblico che del privato, con la finalità di avere informazioni sul servizio: chi sono i destinatari, che filosofia segue il servizio, come viene erogato. Attraverso l'intervista gli operatori di strada possono rendersi conto del reale funzionamento del servizio per l'eventuale implementazione della rete.

Gli operatori di strada, durante l'avvicinamento ai giovani, devono operare un vero chiarimento relativo a cosa muove le loro motivazioni e rendersi consapevoli del fatto che le funzioni di osservare e di ascoltare sono la formazione in se.

Durante il lavoro di strada osservare è la cosa più importante. L'operatore di strada, con le sue conoscenze, diviene un osservatore che indossa una maschera per non modificare la realtà e che toglie successivamente, nel momento in cui ritiene necessario farsi riconoscere. A tale proposito, l'operatore di strada si immerge nel luogo d'intervento: superando le proprie idee di giudizio e conoscendo il giovane senza preconcetti.

L'operatore di strada apprende, attraverso il suo percorso di formazione, che ogni osservazione è un momento di contaminazione e di relazione sociale e che deve costruire una realtà attraverso prospettive personali e relative.

Affiancarsi ad un gruppo informale di giovani e prenderne parte, significa capire e interpretare ciò che loro vogliono comunicare.

Entrare a far parte di un gruppo equivale a prendere parte alla realizzazione di una realtà e condividerla, dando una visione univoca, questo però significa esprimere una realtà che equivale a quella degli educatori, che la filtrano attraverso la personale esperienza. Nel momento in cui non si riesce a fare emergere questo tipo di realtà, non si può raggiungere una completa comprensione del fenomeno e l'intervento potrebbe non avere il successo sperato.

Talvolta l'osservazione partecipante può essere ipotizzabile e definita sia nel tempo che nello spazio, ad esempio nella scuola. In altri contesti, l'osservazione non si può programmare o prevedere, e può aver bisogno di un impegno prolungato; il lavoro di strada è totalmente imprevedibile tanto da non poter vedere come e dove accadono le cose, cosa può accadere giorno dopo giorno e quali fatti possano prevalere. Diviene dunque il tempo un fattore determinante. La capacità di estrapolare elementi di conoscenza di una situazione permette di generare il cambiamento.

La ricerca partecipata risulta essere un valore forte. In alcuni casi può essere un rischio: determinarsi come metodo d'intervento, non per comunicare una condizione ben precisa, ma come elemento di un'importanza più generale alle possibilità di alleanza di progetti di cambio. La ricerca partecipata, pertanto, non deve rimanere scostata dal lavoro di strada. (Bertolino, Gocci, Ranieri, 2000, p.42).

10.2 Il contatto

Questa seconda fase è generalmente concentrata sull'aggancio del gruppo informale. Lo scopo è quello di ideare un percorso per inserire le basi e ottenere l'accettazione da parte dei giovani (gruppi o singoli), che consapevolmente hanno accettato di lavorare con gli operatori di strada. A livello pedagogico è di importanza rilevante perché crea una relazione più forte tra i giovani e l'operatore.

Con lo scopo di approcciare i ragazzi, si usano strumenti differenti in base alle situazioni. In certe situazioni si utilizzano questionari o interviste. In altre si realizzano interventi di tipo animativo, esattamente sul luogo dell'aggregazione. A volte è un soggetto rilevante del gruppo a presentarsi e in un secondo momento l'operatore determina il suo ruolo e ciò che vuole raggiungere; in altri casi si usa la tecnica chiamata a "palla di neve" dove si contattano uno o due elementi del gruppo per poter successivamente rapportarsi gradualmente anche con gli altri del gruppo (tecnica usata normalmente per agganciare tossico-dipendenti o prostitute). In altri contesti ancora per avvicinare i ragazzi, è stato impiegato un manifesto che, collocato nei punti di ritrovo dei giovani, ha fatto scaturire una forma di dialogo con essi.

Nei diversificati modi di approccio del gruppo sono determinanti sia le conoscenze acquisite durante la fase di mappatura, sia le peculiarità di ogni singolo operatore.

L'approccio può nascere in maniera diretta attraverso la presentazione del lavoratore stesso al "target", instaurando il primo avvicinamento. Si inizia con una presentazione sia personale che come operatore sociale tentando di chiarire con semplici parole la propria figura e la progettualità della quale fa parte, per poi spostarsi in maniera graduale verso una conversazione assolutamente informale su quali siano le consuetudini del giovane.

A questo punto è determinante capire l'umore dei giovani ai quali ci si rivolge. Una accortezza necessaria per instaurare il primo colloquio e non risultare indiscreti. Nel caso in cui vi dovesse essere scarsa disponibilità, si opterà per generare un'occasione diversa. (Bertolino, Gocci, Ranieri, 2000, p.46).

10.3 Sviluppare una relazione significativa

Questa terza fase si concentra sulla crescita delle relazioni che partono dal momento in cui si incontra il soggetto dell'intervento. È fondamentale che durante il dialogo l'educatore si ponga in una posizione di ascolto, rispettando le necessità del giovane, in modo da creare un senso di fiducia da parte di entrambi. La fiducia si esprimerà in una situazione partecipativa dove si darà il massimo valore alle capacità dei ragazzi in maniera tale da creare un progetto voluto da entrambi.

È importante raggiungere un certo grado di confidenza con i giovani recandosi frequentemente nei punti di raduno e impostando gradualmente una conversazione.

L'azione con i gruppi d'intervento, implica essere rispettosi delle tempistiche, dei tipi di relazione e un tranquillo evolversi degli sviluppi. Gli operatori fanno in modo di individuare i motivi di disagio e di constatare i tipi di relazione che i giovani hanno con l'ambiente circostante.

Da questo punto in avanti, l'operatore di strada dovrà avere la capacità di sfruttare al massimo le sue competenze:

- Continuità, Regolarità e Strategia. Presenza nel territorio, farsi notare e saper individuare i giusti momenti per conversare.
- Essere in grado di perdere tempo: l'operatore deve rispettare i ritmi diversi dei giovani, se essi non fanno nulla è fondamentale spartire il non far nulla.
- Osservare e ascoltare sono capacità fondamentali per raggiungere gli obiettivi di questo punto, è necessario cogliere qual'è la relazione che ha il giovane con la società e con l'ambiente in generale; concentrarsi sui bisogni manifestati e sulle risorse che hanno a loro disposizione, su quali strategie mettere in atto per gestire le problematiche.

Agli operatori di strada spetta un compito arduo per ciò che riguarda la tolleranza e la diversificazione dei giovani. Alle volte i ragazzi dei gruppi informali saltano gli incontri programmati o assumono un atteggiamento provocatorio, anche aggredendo verbalmente o fisicamente l'operatore. (Bertolino, Gocci , Ranieri, 2000, p.47).

10.4 Microprogettualità

Le sperimentazioni permettono di ridiscutere la relazione tra gli operatori e i giovani. Esse fanno in modo che il legame si renda sempre più solido. Spesso i giovani di riferimento cominciano ad avere maggior fiducia negli operatori che si sono inseriti nella loro realtà, dato che hanno dimostrato di essere in grado di sostenere e di arginare ma al contempo di mantenere una situazione di rispetto. L'intervento educativo può trarre spunto anche dalle competenze e dagli stimoli che emergono dai soggetti coinvolti che appartengono ai gruppi informali.

L'operatore ha la facoltà di modificare e migliorare il rapporto con il *target* mutando e guidando il clima di lavoro, accrescendo il ruolo del singolo soggetto fino al raggiungimento della soddisfazione delle aspettative e delle necessità.

Le capacità dell'operatore di cogliere le sfumature del comportamento, portano ad implementare nuove tipologie relazionali tra i giovani, ed anche tra il gruppo di giovani ed i soggetti esterni. Lo sviluppo della relazione tra l'operatore ed i giovani va monitorato con attenzione anche attraverso le richieste spontanee da parte dei soggetti. L'operatore manterrà un giusto distacco all'interno dei propri limiti, evitando atteggiamenti assistenziali o che possano originare dipendenza. La capacità di mantenere un profilo adattivo è volto a rendere autonomi i soggetti in termini di gestione del tempo, di implementazione delle capacità organizzative, delle capacità decisionali ed è, infine, teso a migliorare i rapporti con i servizi rispetto alle dipendenze.

Il *counsellor* attraverso l'utilizzo di differenti strategie basate sul dialogo aperto, anche in modo sinergico, pone come obiettivo del giovane lo sviluppo di soluzioni elaborate in autonomia. L'operatore utilizza le metodologie del *counselling* assecondando le richieste esplicite ed implicite provenienti dal gruppo o dal singolo. La metodologia del *counselling* realizza una zona di confronto e di ascolto atta ad individuare problemi e soluzioni elaborate in modo individuale dal giovane. Il giovane, quindi, attraverso l'attuazione guidata dall'operatore, prende conoscenza del proprio potenziale di risoluzione autonoma dei problemi. L'operatore deve esercitare un ruolo positivo di guida e sostegno. Deve mantenere comunque un adeguato distacco dalla propria etica e morale sospendendo le categorie rigide di giudizio che comprometterebbero l'empatia necessaria all'efficacia dell'intervento. Deve monitorare le dinamiche della comunicazione spontanea preservando la capacità di osservazione, ponendo come obiettivo non la risoluzione del problema ma l'introduzione di un nuovo punto di vista. (Bertolino, Gocci, Ranieri, 2000, p.48).

10.5 Il distacco

La principale risorsa ma anche il limite, è la gestione temporale dell'intervento. Esso pone anche una questione di tipo deontologico dove l'operatore deve mantenere un'adeguata autonomia di giudizio, rendendosi attore di ambienti di dialogo efficaci, mediando la comunicazione spontanea attraverso la costruzione di codici verbali all'interno del gruppo e dal gruppo verso l'esterno. Un altro aspetto importante è che l'intervento limitato nel tempo non consente la costruzione di relazioni fondate sulla dipendenza emotiva. L'operatore di

strada avrà la cura e l'accortezza di non identificarsi con il proprio target. Egli risponde infatti alle esigenze del territorio con microprogetti che consentono l'adattività rispetto ai soggetti dei gruppi spontanei presenti a ciascun appuntamento. Il distacco arriva al termine di una relazione interpersonale non giudicante, atta a promuovere l'autonomia dei soggetti dell'elaborazione di nuovi punti di vista e nuove soluzioni. Un distacco mal gestito potrebbe vanificare l'efficienza dell'intervento svolto, inoltre, ogni singolo distacco, viene gestito in compresenza con l'*equipe* al completo. (Bertolino, Gocci , Ranieri, 2000, p.51).

CAPITOLO 2

METODOLOGIE DEL LAVORO DI STRADA

Sintesi metodologica di un lavoro operativo

1. La ricerca-azione

La ricerca azione esordisce negli anni 40 e viene teorizzata dallo psicologo tedesco Kurt Lewin, che inventò il nome *action research* che tradotto in italiano significa proprio R/A. Essa illustra la forma più articolata ed evoluta della ricerca partecipata, attraverso la condivisione dei saperi tra gli operatori coinvolti nella ricerca stessa.

La ricerca azione è una metodologia che in Italia ha preso piede negli ultimi 20 anni. Uno tra gli studiosi più conosciuti è stato Cesare Scurati (1937-2011). Secondo tale studioso la RA comporta un procedimento di conoscenza volto alla valorizzazione di chi svolge la ricerca e degli individui. Per questa ragione la RA pretende che venga delineato “*un fine comune e un campo comune di interazioni concrete*”. Si rivolge con un tipo di comunicazione paritetica tra gli interessati per eliminare la relazione tra soggetto e oggetto. I ricercatori e le altre persone facenti parte della ricerca prediligono il cambiamento e la trasformazione dell’attività di ricerca. La circolarità tra la ricerca e l’azione, inteso come un lavoro per dare vita all’azione attraverso la ricerca e la ricerca per mezzo dell’azione, poste in confronto dell’una verso l’altra nell’evoluzione. Scurati mette in evidenza l’intenzionalità che traspare dalla RA, che possiede peculiarità di progetto scientifico che considera la riflessione, l’analisi ed il trattamento dei dati.

La partecipazione è un aspetto fondamentale della R/A che dà la possibilità a coloro che partecipano di essere soggetti attivi, protagonisti della ricerca. La R/A si fonda sui veri bisogni di coloro che partecipano e li coinvolge nella determinazione delle casistiche più problematiche, nella creazione di teorie risolutive e nella loro concretizzazione. La ricerca partecipata fa in modo che vi sia una massiccia circolazione di informazioni e idee tra tutti i soggetti che vi collaborano.

La R/A si avvia da aspetti e situazioni specifiche. Le soluzioni che si presentano sono anch'esse specifiche e le si può utilizzare nell'immediato.

La R/A è volta all'individuazione delle condizioni ed azioni di cambiamento piuttosto che alla descrizione dei fenomeni. E' più indirizzata verso la conoscenza della natura dei processi (ad es. di apprendimento o di insegnamento) anziché determinare i prodotti come abilità e conoscenze, senza escluderli. La R/A fa attenzione agli effetti previsti/imprevisti, desiderabili/indesiderabili di una pratica o di un intervento e prova a trovare un collegamento con l'affettività dei soggetti attivi nella situazione e ai loro desideri, che sono fondamentali per la loro partecipazione alla ricerca.

La ricerca azione è sistemica e scientifica, in modo distinto dalla ricerca classica. Nella R/A vi sono delle fasi: l'individuazione delle situazioni problematiche e la definizione del problema; l'analisi delle situazioni; la determinazione di una modalità di azione, fondata sulle competenze del *team*; la definizione operativa di ciò che si andrà a fare attraverso una accurata analisi dei percorsi possibili ed una revisione critica del piano stesso. Si trova un circuito metodologico centrato su: analisi-azione-riflessione-analisi; l'esito della R/A è uno sviluppo completo e aperto di riprogettazione e rielaborazione delle problematiche.

La prassi della R/A inizia da un problema esplicitato nel reale e si sviluppa in una azione concreta mediata dal percorso critico di analisi che la accompagna per tutta la durata.

Il problema non è espresso nell'immediato, ma viene delineato mediante una tra le svariate descrizioni della situazione. Ogni circostanza ed ogni problema possono essere ridefiniti via via. La comprensione del fenomeno non è quindi una azione statica, ma è un continuo divenire circolare, un equilibrio dinamico tra realtà e pensiero agente. Tutte le azioni sono svolte nel reale ed ispirate dalla realtà stessa nelle modifiche *in itinere*.

La valenza formativa della R/A si basa sull'interpretazione continua, sul cambiamento della realtà e sulla designazione di nuovi processi orientati dai cambiamenti.

La R/A interessa in modo diretto il soggetto all'interno dell'oggetto della ricerca. Essa elimina le divisioni tra chi interagisce con un contesto ben preciso (ad es. l'operatore sociale, lo studente, l'insegnante, chi abita in un determinato territorio) e il ricercatore; ogni soggetto in

azione assume la posizione di ricercatore, esso sviluppa un proprio sapere che interagisce e partecipa alla preparazione del sapere dell'altro.

La ricerca azione volge lo sguardo all'inaspettato, è preparata anche all'insuccesso e al pentimento tramite una valutazione di tipo continua degli obiettivi della ricerca. Rappresenta un'occasione di ragionamento e di analisi dalla quale si possono ottenere nuovi elementi e atti a sviluppare nuove potenzialità di soluzione ai problemi.

L'uso di metodi di ricerca più consoni a cogliere il vissuto, consente il rispetto e la rivalutazione della soggettività. Sostanziale per incoraggiare percorsi virtuosi volti all'inclusione e di partecipazione attiva, è il coinvolgimento delle persone emarginate o a rischio di esclusione sociale. (Moscarelli, 2005)

1.2 Lavorare in *equipe*

Risulta essere fondamentale il lavoro di *equipe* per lavorare in una visione prospettica di ricerca-azione. Un solo operatore, anche se può creare idealmente percorsi di lavoro concernenti la capacità di essere in sinergia entro molteplici visioni di azione e di idee, non può sostenere un'indeterminatezza e la trasformazione delle potenzialità in dose massiccia. Contemporaneamente non può generare situazioni o modelli che comportino alti livelli di pluralità e comportamento, con la stessa intenzione e la stessa modalità tra operatori e nello scambio reciproco con gli utenti di riferimento.

La ricerca-azione è intrinsecamente un'attività dialogica: inizialmente si riferisce alle modalità con cui generare dialogo all'interno dell'*equipe*, in maniera tale che lo possa essere anche con i ragazzi di riferimento. Si parte dal lavoro di *equipe* in *Back-Office* (riunioni sulla rappresentazione, progettazione dell'intervento), affinché sia efficace il lavoro di *Front-Office* relazionato con l'esterno e la vera e propria operatività. Si parte da un'attività dove possano emergere una serie di domande inerenti alla situazione/contesto, alle prospettive a cui seguono le ipotesi di intervento, viste come un qualcosa da elevare per il suo miglior sviluppo.

L'Attività di metaprogettazione, appare un punto fondamentale nel quadro di collocamento dell'intera *equipe* con il fine di creare ponti fra lo *status quo* e l'evoluzione in una visione prospettica. (Branca, Colombo, Gennaio 2003, pp.51-52).

2. Il metodo della ricerca-azione

| Caratteristiche principali della ricerca-azione |
|--|
| Il problema sorge all'interno della comunità educativa che lo analizza e lo risolve. |
| Lo scopo è la trasformazione radicale della realtà sociale e la modifica dei comportamenti di chi vi fa parte. |
| La ricerca esige la partecipazione di tutta la comunità coinvolta nell'indagine e durante tutto il processo. |
| Interessa generalmente i gruppi più deboli ed emarginati. |
| Le procedure tendenzialmente stimolano una maggior consapevolezza dei partecipanti rispetto alle loro risorse e alle possibilità di mobilitarle. |
| Il metodo della ricerca può essere considerato da un certo punto di vista, più scientifico, poiché il coinvolgimento della comunità offre una maggiore autenticità e completezza all'analisi della realtà sociale. |
| Il ricercatore partecipa alla ricerca con gli altri, apprende durante la ricerca coinvolgendosi nei processi analizzati. |

| Differenziazione tra ricerca tradizionale e ricerca-azione |
|---|
| Ricerca tradizionale |
| Atteggiamento scientifico |
| Analisi delle transizioni |
| Raffinamento della conoscenza |
| Metodologia verso un affinamento dei dati |
| Determinazione di fatti, leggi, costanti |
| Procedure rigorosamente ipotetico-deduttive |
| Distacco e neutralità del ricercatore |
| Stabilizzazione del cambiamento |
| Riferimento a problemi di conoscenza |
| Mono disciplinarietà |

| |
|--|
| La ricerca-azione |
| Atteggiamento prasseologico |
| Elaborazione di transizioni |
| Implicazione esistenziale in senso soggettivo |
| Ricerca dell'efficacia per operare delle scelte |
| Elaborazioni di tattiche, strategie, politiche |
| Rivalutazione dell'affettivo e dell'immaginario |
| Implicazione ed emancipazione degli attori |
| Formazione al cambiamento |
| Riferimento a problemi sociali (questioni valoriali) |
| Interdisciplinarietà |

| |
|--|
| Parole chiave della RA (Ricerca-Azione) |
| Partecipazione |
| Contestualizzazione |
| Sistematicità |
| Riflessività |
| Circolarità, Teoria-Pratica |
| Pari dignità fra i soggetti in ricerca |

Una ricerca-azione (RA) viene intenzionalmente progettata per modificare il campo di indagine nel momento in cui lo si studia. Rispetto alla ricerca sperimentale (ricerca per sapere) la RA si pone come ricerca per agire, quindi si concentra sulla risoluzione di un problema, sia come spiegazione dei fatti che come progettazione degli interventi nei specifici contesti.

Una RA è progettata e condotta in modo collettivo, con la partecipazione attiva di esperti e di persone appartenenti alla comunità. Non è lo psicologo, il ricercatore, l'animatore e l'educatore che prima "ricerca" e poi comunica i risultati. Insieme viene fatta la diagnosi,

simultaneamente dando luogo a delle modificazioni. Sempre collettivamente vengono studiate le strategie d'intervento a lungo termine. In modo simultaneo il gruppo che applica questa metodologia analizza, conosce, prende coscienza e modifica una situazione.

Il tecnico non è il detentore del sapere, ma è una risorsa a disposizione della Società: ciò comporta il superamento della pretesa della neutralità del ricercatore e della ricerca, che non si limita a conoscere un fenomeno, ma prende coscienza del proprio ruolo di agente del cambiamento socio-educativo.

La comunità è al tempo stesso soggetto e oggetto della conoscenza e del cambiamento sociale.

3. Promozione e attivazione della ricerca-azione

La ricerca-azione, non si può ridurre ad un semplice fare una ricerca sul campo da parte di personale tecnico predisposto ad entrare in sintonia con la comunità di riferimento. Essa deve essere un processo di sviluppo locale, dove gli studiosi sono d'accordo nel divenire co-attori al fianco della cittadinanza.

- Strumenti per la fase di promozione: ricognizione sociale, *gate-keepers* (informatori chiave) gruppi focus, polarizzazione, aspettative incrociate.

La forza degli strumenti è concatenata al potenziale del progetto.

Di seguito vedremo alcuni tra i più importanti strumenti di base necessari per il supporto alla ricerca-azione: 1) *gruppi focus*, 2) *ricognizione sociale con i gruppi focus*, 3) *gate-keepers*.

I *gruppi focus* possono venire applicati e usati come strumenti all'interno di un percorso di ricognizione sociale o con metodi indipendenti, dato che necessitano di situazioni particolari di partenza. Da non dimenticare uno strumento classico come quello del questionario-specchio, somministrato ad una platea molto ampia con capovolgimento dei dati. Tale strumento espone le persone ad una mole notevole di dati, rischiando di attingere spesso all'esperto per decodificarli e di una asfissia *pro-tempore* proveniente dall'interno della comunità. Il questionario-specchio non funziona nella creazione di un gruppo promotore, poiché identifica i soggetti solo quando vengono restituiti i dati. Questo rafforza il pensiero lineare della fase di conoscenza, dal momento che tale conoscenza nasce solo in seconda battuta, partendo dal rielaborazione dei dati, non valorizzando la soggettività delle relazioni

che iniziano dalle prime azioni di raccolta dati. Il questionario-specchio può risultare valido in una parte intermedia tra attivazione e promozione quando è incentivata da un territorio con una valenza proporzionale ridotta, come potrebbe essere quella del quartiere.

Questo tipo di questionario può risultare valido anche se si lavora in ambito organizzativo all'interno di associazioni o istituzioni poiché essendoci l'anonimato, si semplifica l'emersione e ci si relaziona ad un contesto che è già capace di essere protagonista dell'intervento: tale strumento funziona bene in "famiglia", ossia in piccoli ambienti con importante connessione emotiva. (Moscarelli, 2005).

- La ricerca-azione come *empowerment* di comunità

Oggi c'è uno scenario che pone una nuova attenzione verso l'animazione di comunità. Si tratta della sfida della ricerca-azione che permette la nascita di un'interazione di *welfare-mix* sia valido che sostenuto. Oggi si può definire estinta l'era del *welfare-state*, e dunque anche del sistema assistenziale centralizzato, le tipologie tipiche dell'intervento, prevenzione e cura, si rivedono su tesi che suscitano l'attivazione di doti partecipative e dialogiche da parte della società civile. In questa visione la dinamica di comunità e l'animazione, si ridefiniscono come concetto inevitabile per l'avvio di un benessere comune, facendo fronte al mutamento preferibilmente, prima di tipo relazionale e culturale, piuttosto che esclusivamente organizzativo e strutturale.

Analizzando le dinamiche contemporanee, si evince dal metodo della ricerca-azione che favorire nuove individualità nell'ambito dell'intervento sociale, sia in grado in concreto di rafforzare il cambiamento. Grazie alla ricerca-azione si esaltano le differenze, il contorno ambientale e le capacità, come mezzi pensati per edificare un benessere sociale che non include solo diritti sociali, gli alloggi, l'istruzione, i servizi sanitari, il reddito minimo; bensì un più articolato accorpamento di diritti umani e sociali di *well-being* e *wellness* piuttosto che unicamente di *welfare* materiale. Di conseguenza necessita anche l'appoggio di elementi non istituzionali e l'aiuto dei propri mezzi sia dei gruppi che delle comunità di appartenenza.

Risulta fondamentale adottare un metodo di ricerca-azione che rivaluti il rispetto in modo imparziale utile alle ricchezze culturali, psicologiche, ecologiche che troviamo anche nelle aree più nascoste delle collettività. Tale modello di ricerca-azione porta alla scoperta delle relazioni tra le differenti individualità che generano vicendevole efficacia. Essa comporta

un'idea consolidata per quanto riguarda le tipologie di problemi e bisogni dove le azioni sociali agiscono.

Freire in *«Pedagogia della Speranza»* sostiene la “passività appresa” definendola un'individualità concreta dell'oppressione generata dalle multinazionali economiche, storiche e sociali, e rafforzata nel tempo in mancanza di una “conoscenza e comprensione critica della realtà”.

L'interconnessione tra spazi diversi, per essere profilo sociale ossia volontà e aspettativa di un futuro diverso, necessita di zone e di modi dove ideare e praticare quesiti complessi.

Kurt Lewing (Mogino PL 1890, Newtonville Usa 1947), da pioniere della psicologia sociale sottolinea come sia fondamentale mettere in discussione il concetto di bisogno, di significato del parere e da chi debba giungere la risposta. Egli ha definito che *“il completamento individuale è funzionale della persona, dell'ambiente e della loro interazione”* (Branca, Colombo, Gennaio 2003, p.31).

Quando la vita nella comunità appare cadenzata dal personalismo e dal disinteresse nei confronti della partecipazione pubblica, è fondamentale ridare un senso alla comunità non solo pensandola come condizione per le singole o azioni di gruppo, ma soprattutto come il soggetto e l'oggetto dell'intervento.

Ciò significa collocare l'accento sulle dinamiche che vanno a ristabilire il *“sentito di comunità”* che è in sinergia con gli elementi locali. Il significato di comunità rinvia ad un *“processo costruttivo intersoggettivo”*.

A tal proposito si può riepilogare lo sviluppo di comunità come una sorta di filosofia , un traguardo a cui ambire e come approccio alla comunità. (Chiavis, De Pietro, Martini, 1994, numero 4, pp.9-20). Lo sviluppo di comunità, di conseguenza, è come se riguardasse la crescita di un sentimento di collettività con il crescere della comunità come individuo: questo per far sì che le società possano crescere in maniera consapevole.

I processi sociali che contribuiscono alla crescita della collettività sono il coinvolgimento, la partecipazione e la connessione emotiva. Questi tre elementi permettono lo sviluppo di comunità, di supporti e danno vita al senso di responsabilità sociale, quindi, come dice Martini R. (*“Il Lavoro di comunità, Firenze 1988*): *“Nello sviluppo di comunità potere e senso di responsabilità vanno considerati nella loro interdipendenza”*.

L'*empowerment* organizzativo e comunitario non è solo l'unione o la coesione di più persone *empowered*, ma racchiude l'avviamento di alcuni elementi di contesto che incrementano le occasioni di *empowerment*, sia del gruppo che dell'individuo.

L'*empowerment*, secondo Marc Zimmerman (docente di Salute Pubblica all'Università del Michigan, USA e teroizzatore dell'analisi dell'*empowerment* tra individuale, organizzativo e comunitario) intesa come tecnica di sviluppo di comunità valide, implica nel modo favorevole allo sviluppo dell'*empowering* della società e della situazione *empowered* dei suoi componenti, partendo dai più immediati processi di micro-pedagogia della partecipazione sociale come pratica di libertà.

Secondo Julian Rappaport (professore emerito dell'Università dell'Illinois U.s.a., psicologo autore del concetto di "empowerment nel lavoro sociale e nella psichiatria"), tale processo è da lui nominato "acquisizione di potere", radice di empowerment: *power*, potere. Per l'appunto è dalla mancanza di potere che si genera il processo evolutivo. L'intuizione della mancanza di potere, può essere determinata sia da fattori soggettivi che oggettivi, ad esempio la non sicurezza economica e il far parte di gruppi stigmatizzati, il sentimento disorientato di fronte al complesso, il fatalismo e la resa dinanzi alla Società disomogenea. (Branca, Colombo, Gennaio 2003, pp.51-61).

Nel momento del cammino verso l'appropriazione di potere, su ciò che determina il benessere della vita, comportano fasi partecipate dei bisogni, delle competenze, dei desideri, del cambio, delle relazioni tra le persone, e, non ultima, l'emersione delle capacità intrinseche di ciascuna persona.

Rappaport vuole implementare le abilità degli individui. Il suo obiettivo è permettere lo sviluppo delle capacità di spostarsi dalla propria condizione di "passività appresa" -la persona che ha maturato un'emozione remissiva dinanzi a situazioni ostili e deludente-, all'"apprendimento della speranza" proveniente dalla consapevolezza progressiva sulla vigilanza degli eventi attraverso la comunità.

4. Intervista all' ODS Lorenzo

L'intervista è rivolta all'educatore di strada col quale ho collaborato nell'esperienza di tirocinio. Si tratta di una conversazione articolata sul tema generale degli Ods con particolare riferimento al microprogetto locale e al gruppo spontaneo «i ragazzi incredibili».

S: qual'è la differenza tra educativa di strada e animazione di strada?

L: Le animazioni fanno riferimento di solito ad attività ludiche che non sottendono a obiettivi pedagogici ed educativi. La differenza tra animazione ed educazione è essenzialmente sull'intenzionalità educativa, ciò significa che l'educativa di strada ha queste caratteristiche: una è l'intenzionalità di incontrare i ragazzi, per favorire la crescita sotto un punto di vista globale della persona, l'altra è l'intenzionalità che diventa progettualità. Prefigurare uno scopo rispetto a quello che si fa oltre all'attività in senso stretto, segue il tema dalla continuità. Quindi l'animazione di strada non è un intervento che faccio oggi e chiudo oggi, ma è un intervento educativo che prevede un pensiero prima, un pensiero durante, e poi un pensiero alla fine. Quindi l'attività animativa è un'attività che di solito si attiva e si chiude lì e non ha bisogno di fare chissà cosa dopo. Invece sull'educativa di strada si parla sia di animativa di strada che educativa di strada: l'animativa è rivolta all'intrattenimento, mentre l'educativa è volta a creare relazioni e a sviluppare progetti di vita e ad accompagnare le persone, per altro, più in una dimensione gruppale che individuale.

S: Che *feedback* avete avuto dai ragazzi riguardo il vostro *input* e per quanto riguarda la realizzazione delle attività a livello gruppale? In termini di realizzazione di cose e idee...

L: I *feedback* sono su due livelli temporali diversi; uno è il *feedback* sul «qui e ora» quando tu condividi del tempo con loro e delle attività, quindi sul «mentre» stai con loro; l'altra parte interessante che questo progetto ci permette di osservare la distanza nel tempo di quello che è successo. Dicendo questo mi vengono in mente due situazioni particolari dove, di fatto, reincontri a distanza di tempo dei ragazzi che magari ti raccontano i ricordi che loro tengono. Quanto ricordano ti permette di cogliere anche la valenza che ha avuto per loro quell'esperienza. Ad esempio quando ti dicono: - *voi siete stati gli unici che avete creduto in noi, quando tutti quelli che ci incontravano e ci trovavamo in strada ci evitavano, o comunque ci dicevano che eravamo i soliti tossici, gli sbandati ecc.. Voi siete stati gli unici che credendo in noi ci avete permesso di fare delle cose-*.

Questa è la valutazione che fai dopo. Viene fatta anche durante l'attività, nonostante abbia una valenza meno incisiva che noi stimoliamo con la domanda: *-è successo questo e quindi che valore ha per voi? E che valore può aver avuto per gli altri?-* È anche vero che quando tu fai questa domanda rimani lì: come è andato il torneo, come è andata quell'attività.. Quello che si cerca di fare è aprire una dimensione intorno a un progetto di vita, ad esempio ,dei ragazzi che facevano della giocoleria non dico solo stimolati da noi e grazie a noi, però in qualche modo anche provocati da noi, hanno fatto di questa una professione. C'è chi ha intrapreso gli studi in scienze motorie e poi si è messo a insegnare o a girare le scuole con laboratori di vario genere di tipo ludico e c'è chi da giocoliere gira l'Europa. Altri si sono invece rimessi in gioco e hanno coltivato delle attività che hanno permesso di svolgere non necessariamente una professione da circense, ma comunque legata alla relazione con l'altro.

S: I ragazzi hanno sempre manifestato bisogni o avete intercettato voi delle esigenze? Nello sviluppare le attività che nascevano da un loro input, avete mai colto qualcosa tra le righe o erano sempre molto espliciti nel dirvi "io vorrei fare questo piuttosto che quell'altro" ?

L: Questa domanda mi solletica una riflessione: quando andiamo in strada a me è capitato solo una volta di avere un gruppo che non ha compreso la nostra funzione e ci ha visto come dei controllori. Ci definivano come quelli della DIGOS, e noi lo abbiamo scoperto dagli altri ragazzi, pertanto avevano di fatto rifiutato la relazione. Normalmente quello che succede è che, di fatto, quando tu espliciti la tua funzione ci dicono *"era ora che voi arrivaste e che qualcuno si accorgesse di noi"*. Per quanto riguarda i bisogni sentiti dai giovani, a mio avviso sono gli adulti che devono fare attenzione. C'è sempre il rischio che noi mettiamo in bocca, o nelle vite degli altri, dei vissuti e dei bisogni che non sono tali. Questo alla fine è il grosso equivoco dell'operatività di strada. Qui in questo progetto è possibile stare nella relazione. Invece quando i committenti sono i Comuni che hanno tanti bisogni diversi, hanno la necessità come di far vedere che si fanno delle cose. Questi Comuni chiedono: *"tu operatore vai in strada a individuare il disagio, ma porti a casa un torneo (calcio, basket, ecc..) che mi da un ritorno mediatico? Come un concerto, un'attività in altre parole... un tornaconto d'immagine."*

Il bisogno più grande dei ragazzi non è di fargli fare delle cose più piacevoli per loro, ma è quello di entrare in comunicazione e in relazione. Quindi chiedono di potersi confrontare e

parlare, sfogarsi. È quello che succede anche a noi ora, con i sistemi virtuali dove alla fine ti contattano molto spesso.

S: E' come se la vostra fosse una sorta di reperibilità costante e continua?

L: Ci sono quelli che si confidano con te come con nessun altro. Rivelano cose che ad altri non dicono e alcuni lo fanno tramite l'incontro; altri ti telefonano, ti scrivono usando mezzi digitali oppure in questo periodo COVID-19 che non ci si poteva vedere, ci hanno scritto come si sentivano in questo periodo, dove il distanziamento sociale era d'obbligo, e ci comunicavano i loro desideri di evasione da una realtà che non apparteneva loro.

S: Il lavoro dell'Operatore di strada funziona comunque in una fase emergenziale?

L: Quello che noi abbiamo sperimentato è che la relazione continua per quanto riguarda quelle già assodate. Rispetto alle nuove relazioni non so quanto sia possibile. C'è un'esperienza nuova che è nata con i "Social". Ad esempio il nostro primo approccio con i «*ragazzi incredibili*» è nato tramite "Social" ovvero: quando è successo la questione "Loggia" dove un ragazzino era andato in coma e venivano etichettati come ragazzi sbandati che frequentavano la "loggia". Successivamente al ragazzo, in coma etilico, portato in pronto soccorso, i giornali hanno lavorato in maniera scorretta manipolando l'evento per poter dire di tutto sui giovani, definendoli disadattati, senza speranze che vengono qui senza che non sanno nulla e nemmeno sanno fare niente. Comunque vivevano la "loggia" per ballare, per incontrarsi, hanno cominciato a scrivere sui "Social" attaccandoli, a quel punto abbiamo scritto anche noi e abbiamo proposto loro di venire a San Martino per confrontarci, infatti ci siamo incontrati nella nostra sede a San Martino tramite Facebook in un incontro di primo confronto su un episodio. L'obiettivo era quello di ragionarci poiché eravamo consapevoli che fossero arrabbiati. E da lì è partito tutto. Questa è stata un'esperienza di aggancio con una compagnia di fatto sui "Social". Non so però quanto questa esperienza sia ripetibile. Credo che sia ancora tanto importante vedere la persona in presenza, nel fisico, sentirne la voce, e vedere l'emozione che traspare dallo sguardo.

S: I ragazzi incredibili sono riemersi negli ultimi mesi in riferimento al cartello "proibizionista" all'interno della Loggia?

L: Sì di fatto c'è stata una strumentalizzazione da parte del quotidiano che ha pubblicato una fotografia raffigurante «*gli incredibili*» 4 anni fa per rappresentare la quotidianità della Loggia di oggi nonostante loro non si trovino più lì da anni. Il quotidiano, senza curarsi

troppo della situazione, ha banalmente associato un episodio accaduto all'interno della Loggia dei Cavalieri di Treviso, inserendo tra le mille foto che avevano a disposizione, proprio quella che rappresentava i «*ragazzi incredibili*» risalente a diversi anni fa dove però i volti erano riconoscibili e di conseguenza si sono arrabbiati perché erano stati tirati in ballo pur non centrando nulla. Chiamando in causa la loro situazione passata che era indubbiamente sana, si sono dunque sentiti diffamati.

4.1 restituzione dell'intervista all'OdS Lorenzo

La definizione di OdS e di Educatore di strada che viene descritta dal soggetto, trova una perfetta aderenza tra quelle presente in letteratura. Emerge tuttavia un aspetto interessante legato alla traccia mnestica dell'esperienza vissuta dai partecipanti. Il ricordo ha un aspetto bidimensionale, riportando nel medio termine i progressi e i vissuti e nel lungo termine l'efficacia degli interventi e la reale attribuzione di un valore al percorso migliorativo della vita stessa dei giovani. Viene riportato anche la criticità emersa dalla comprensione non perfetta del ruolo OdS, dovuta ad una comunicazione non completamente efficace. Nella narrazione del caso specifico dei «*ragazzi incredibili*», traspare in modo piuttosto eclatante la difficoltà dei *Media* a riportare correttamente eventi di cronaca.

5. Metodo Pedagogico

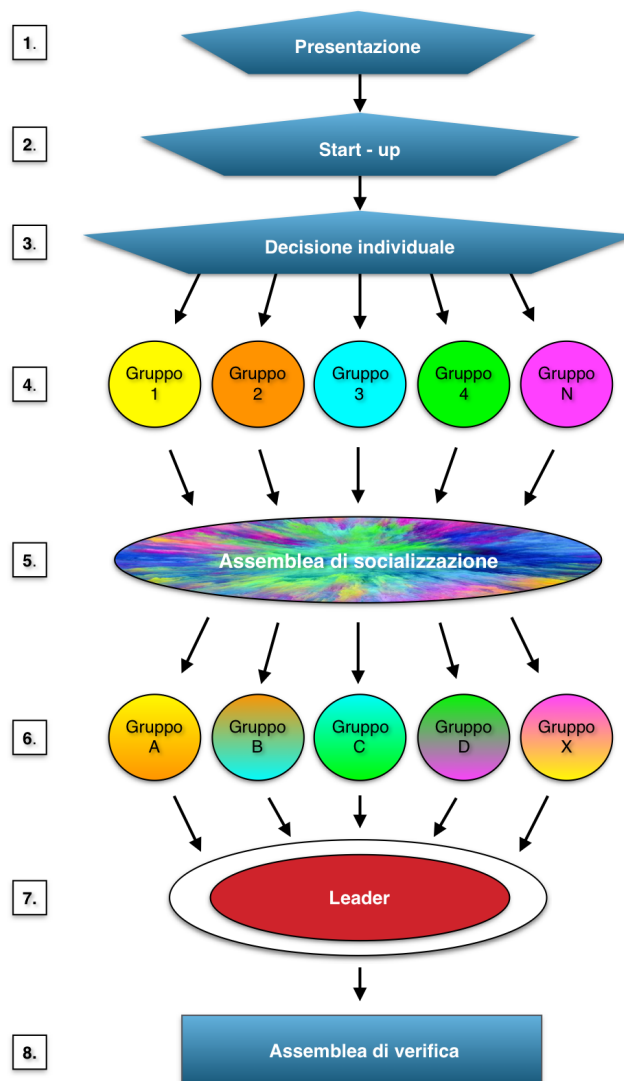
Nell'articolo di Duccio Demetrio (*Per una pedagogia del lavoro di strada* «Animazione Sociale» Agosto Settembre 1995), nella metà degli anni '70, si tentò di inserire il punto di vista pedagogico in una enciclopedia delle scienze dell'educazione con la visione critica e con lo scopo di accendere un dibattito tra le scienze umane sull'educazione sino ad ora poco affrontata. La pedagogia valoristica (secondo cui il problema del saper essere, del saper diventare, è il vero focus di qualsivoglia ragionamento sul significato dell'educatore), volle riscoprire quali fossero gli interrogativi pedagogici. Sostanzialmente quali dinamiche potessero essere riscontrate nelle situazioni sociali, in maniera tale che queste potessero essere definite senza alcun dubbio pedagogiche. Il campo d'indagine della pedagogia: non è più l'individuo in se stesso, né il condizionamento della sua crescita, non più solo s'insegnamento e l'apprendimento, ma tutto ciò che possa influire sullo sviluppo, sulle esperienze e sui

desideri. I processi educativi non sono derivati dalle buone intenzioni di questo o di un altro educatore, ma sono determinati da fattori che, con l'intenzionalità, hanno poco a che fare, pertanto è lecito affermare *che tutto crea educazione*. L'educatore non è un uomo di scienza, il quale si identifica in un' inconcreta scienza della pedagogia: esso è il problematizzatore delle casistiche così ben incasellate e diversificate dagli altri; è la voce costantemente in dialogo che interpella tutti i soggetti che fanno parte della realizzazione del piano pedagogico, in modo tale che le risposte e il modo in cui darle, non si allontanino da loro. Questioni che si presentano ogni volta che ci si trova davanti ai motivi e alle tematiche della formazione delle persone: bambini adolescenti, adulti e anziani.

Fare la professione di educatore vuol dire realizzare *maestrie* significative, non procedendo senza una meta, ma con una linea progettuale ben definita, non ispirata da un manuale, ma originata da un'insieme di pensieri sull'essere e sul problema della vita. Non sempre un saggio psico-pedagogico può contenere più consigli pedagogici di un romanzo poiché vi sono maggiori informazioni su come sopravvivere alle difficoltà in una vera storia di vita piuttosto che in un protocollo di tipo tecnico basato su una diagnosi. È dunque questa una nuova forma di letteratura che va riscoperta per studiare e ravvivare i linguaggi ultra utilizzati e ormai logorati. Il dovere dell'adulto, che accetta le contraddizioni ed i paradossi, e che esercita compiti di tipo educativo è diversificato in due punti: nel primo, l'educatore dovrà, con i propri mezzi (riflessioni, esperienze di vita, dolori, speranza, sconfitta, dubbi, ecc), domandarsi quale sia stato il proprio iter di sviluppo. Egli cercherà le proprie radici e le motivazioni che lo hanno portato a questa professione: i ricordi ed il vissuto che lo hanno reso l'individuo che è, e quali conoscenze hanno determinato il suo ragionamento, l'odio, l'amore, il rifiuto o la condivisione. Nel secondo punto, l'aspirante educatore che ha riletto la propria biografia come il più illuminato libro di pedagogia, potrà sottolineare i temi pedagogici prioritari che ora, a sua volta è portato a ripresentare ad altri individui. Egli ha percorso in solitudine, o in collaborazione di un mentore, la propria esperienza di vita. Solo ora è giunto il tempo per rallegrarsi di ciò che anche altri hanno scritto o vissuto in corrispondenza della loro esperienza formativa come educatori e rispetto agli avvenimenti creati e/con l'altro.

6. Il metodo Philips

IL PERCORSO DI LAVORO DEL METODO PHILIPS



(Branca, Colombo, Aprile 2003, p.62)

L'OdS svolge l'attività di vero e proprio formatore incontrando gruppi parrocchiali che comprendono animatori e ragazzi di svariate età.

Il lavoro, durante questi incontri, punta a migliorare le capacità organizzative, a lavorare in gruppo e in sinergia con i ragazzi. Si cerca, attraverso una manifestazione di un suo bisogno, di fare emergere le motivazioni e ciò che li spinge a fare volontariato insieme.

Dai percorsi solitamente strutturati in 3-6 incontri, emerge paura, ansia, entusiasmo, curiosità, sete di metodo (come fare per ravvivare le attività, l'interesse nei ragazzi).

Tra le metodologie utilizzate vi sono il «*Metodo Philips*» e il «*Focus Group*». La metodologia prende come spunto l'idea del *brainstorming* e della *democrazia partecipata*.

Il *brainstorming*, come seduta intensiva di dibattito libero, parte dal presupposto compensativo che vi sia una inadeguata povertà a livello interpretativo; ha lo scopo di destare e liberare l'*input* creativo. Guarda alle sfide, attraverso svariati punti di vista, focalizza insieme agli altri partecipanti delle idee progettuali. Da qui parte l'aspetto della democrazia e della verifica dell'iter decisionale e della riassegnazione del potere.

Il metodo Philips, viene utilizzato poiché molte volte i gruppi manifestano il bisogno di non sapere prendere delle decisioni in maniera rapida ed efficace. A tal proposito viene proposto loro di fare dei giochi che mettono in pratica proprio questo metodo affinché, ad esercizio completato, essi siano in grado di organizzare il gruppo e dirigerlo autonomamente verso una decisione comune.

In varie situazioni si sperimenta quanto sia complesso riuscire a fare delle scelte decisionali in un contesto di gruppo. Basti pensare a come funzionano le assemblee nelle cooperative, nelle istituzioni, nelle associazioni, per risultare scoraggiati. Se pur vi sia una buona volontà da parte di tutti, si evincono le conseguenze della mancata partecipazione. La disputa, spesse volte, risulta un battibecco senza prospettiva; invece, in altre situazioni, è come se predominasse un'indifferenza collettiva. Emerge spesso uno scontento generale, nato da una sfiducia dovuta al fatto che si crede che le alte sfere abbiano già preso una decisione e quindi che il confronto sia pilotato e non veritiero. Vi è contraddizione nella stragrande maggioranza dei casi, nella relazione tra chi partecipa, gli argomenti e le conclusioni di ciò che viene deciso.

Scontrandosi con l'indifferenza partecipativa, il collettivo richiede che vengano prese decisioni su fattori decisivi per determinare le prospettive, ad esempio: le politiche, le risposte

a problemi, i provvedimenti collettivi nei confronti di uno specifico episodio. In alternativa, si chiede una partecipazione di tipo passivo, puramente presenziale di ascolto, di accettazione e/o sensibilizzazione riguardo a questioni decise da terzi e che ugualmente sono di interesse dell'intero gruppo.

Analizzando il modo di agire organizzativo, il soggetto che, istituzionalmente parlando richiederebbe una sensibilizzazione rispetto alla partecipazione, non risulta un processo valorizzato. Durante le assemblee è frequente una bassa affluenza o un diradamento delle persone a pochi minuti dall'inizio. È consuetudine cadere nel *cliché* di staccarsi o comunque di non desiderare di assumersi una serie di impegni evitando di incappare in responsabilità.

Dirottando lo sguardo verso le dinamiche dei convenuti, notiamo come i processi di partecipazione originino un'influenza bidirezionale tra i membri nel suo complesso.

All'interno di un'assemblea sono determinanti gli elementi che sono dati strutturali come:

- Il numero dei partecipanti (essendo una platea diversificata)
- Le responsabilità istituzionali degli individui presenti, l'appartenenza a gruppi formali e informali.
- Finalità e aspetti intrinseci da intraprendere
- Risorse strutturali messe a disposizione (spazi, tempistiche, delucidazioni). Inoltre per far sì che vi sia una reale partecipazione dei soggetti è fondamentale dare vita a procedure che li coinvolgano direttamente.
- Manifestazioni dei bisogni e delle problematiche e dei pareri, e la loro identificazione.
- Dibattito, scambio di idee fra ruoli, gruppi e persone.
- Condizionamento vicendevole nel fare una scelta di gruppo.

Il clima che si instaura all'interno dell'assemblea è decisivo e gioca un ruolo determinante nella creazione di una migliore qualità di vita.

A questo punto, si rileva la necessità di riconoscere gli strumenti che possano massimizzare l'integrazione tra le fasi costituite da dati strutturali e aspetti riferiti ai risultati tangibili e definitivi.

Questo metodo si fonda sull'indagine della parentesi applicativa del processo decisionale nelle diverse collettività/pubblico (la figura del leader, gruppi omogenei, persone, gruppi eterogenei e assemblea plenaria) e sul dinamismo condiviso tra le suddette forme.

Per risultare efficace questo metodo necessita del contatto con un collettivo compatto, sia per ambito di pertinenza che per ruoli, (ad esempio una classe di un istituto, di operatori sociali referenti di riferimento a un'area specifica, o i professori di una scuola, l'assemblea di un'associazione di volontariato).

È fondamentale che vi sia un punto d'incontro del collettivo sul tipo di cammino lavorativo che si propone, il coinvolgimento e l'assenso sui temi da concordare.

Per quanto riguarda i contenuti, il metodo Philips è d'ausilio nel momento in cui in un gruppo è fondamentale far trapelare, sondare e determinare insieme:

- A. Le premesse: i modi di pensare, il metodo di azione strategico e le logiche
- B. I bisogni prioritari da adempiere nel sistema logistico
- C. Gli elementi o i fattori che un gruppo usa nell' *iter* lavorativo.
- D. I problemi cardine sui quali focalizzare le risorse.

6.1 Analisi del metodo

In riferimento allo schema di pagina 53 si nota come tale percorso smuova le forze e ripristini il procedimento decisionale.

1. *Presentazione del contenuto*: modalità di riconoscimento e risoluzione del gruppo (ad es. la decisione di bisogni o strategie). Identificazione delle premessa delle fasi nello svolgimento del lavoro, raffronto con l'assemblea per una migliore comprensione del significato, analisi del consenso e dell'approvazione sulla probabilità di realizzarlo.

2. *Indagine collettiva del contenuto (Start-Up)*: per agevolare la preferenza singola e del gruppo si presentano diverse scelte da esaminare. Si possono utilizzare metodi differenti relazionati a ciò che viene deciso e ai tempi programmati. Nell'ipotesi dell'attività relativa alle premesse, è valido presentare un modulo che racchiuda tra le scelte, un grande numero di esempi possibili. Nel caso ci si riferisca alla scelta sulle necessità primarie del metodo logistico, si può pensare a un *brainstorming* dell'intero gruppo in riunione plenaria, avendo così la possibilità di cogliere svariate eventualità.

3. *Decisione individuale*: agganciandoci allo strumento riferito nella fase 2, qui viene richiesto ai soggetti di fare una scelta autonoma, senza interagire con gli altri membri. Nel caso in cui la risoluzione avvenga grazie ad un elenco di variabili, viene richiesto ai partecipanti di scegliere i vari punti, utilizzando il metodo delle scelte multiple, senza

riporre le soluzioni in ordine di priorità. Deve essere garantito l'anonimato. Si accorpano i formulari con le scelte di ciascuno. Successivamente, nella fase finale del dibattito, si restituirà l'immagine complessiva delle scelte che emergerà partendo dalle singole preferenze.

4. *Formazione dei gruppi decisionali*: qui si generano gruppi liberi, assecondando scelte affettive o di preferenza da parte delle persone. Unica indicazione fornita è il numero dei gruppi da creare e il numero di aderenti per esso. La dimensione di gruppi è scandita dai tempi e dalla dimensione comune. Solitamente i gruppi non sono mai rappresentati da molti membri, per far sì che sia più agile la disamina e il raggiungimento decisionale in tempi ragionevoli (6-7 persone per 30 minuti di lavoro). Ogni insieme ha l'incarico di scegliere i primi N fattori riferiti alla questione esaminata e a porli ordinati, per priorità, in base a un ordine prestabilito (rilevanza in corrispondenza ai bisogni, tali scelte solitamente sono 5 o 6). Come regola principale abbiamo un numero di opzioni tali pari al numero dei partecipanti.

5. *Assemblea di socializzazione*: ogni gruppo comunica ciò che ha scelto in assemblea. Il conduttore ha la funzione di facilitatore per comprendere le opzioni e per fare trapelare le modalità scelte da ciascun gruppo. Si promuove il dibattito sulle fasi che hanno inficiato le decisioni. Colui che anima l'assemblea fa emergere le diversità tra gruppi e ciò che non è stato messo in evidenza da alcun gruppo.

6. *Seconda formazione dei gruppi*: ciò che devono fare i gruppi è uguale al precedente. Per rendere agile lo scambio tra le persone del gruppo è consuetudine creare gruppi, tra loro variabili, che possano essere coesi ed eterogenei tra loro, in alternativa relazionati agli ambiti lavorativi. Le fasi 4, 5, 6, si possono ripresentare più volte, per visionare le scelte prese in contesti diversificati, relazionati alle tempistiche e al numero dei partecipanti. Nel caso in cui in mancanza di tempo non si potessero realizzare più cicli, il punto 6 si può attivare orientandosi sulla massima variabilità e discontinuità all'interno del gruppo, in maniera tale da rendere più agili le interconnessioni tra loro. Quest'ultimo tipo di raggruppamento fa in modo che il gruppo venga completamente rimescolato riducendone la capacità organizzativa e, di conseguenza, la capacità decisionale cala.

7. *Leader in Acquario*: una volta conclusa la fase 6, ogni gruppo nomina un portavoce che, con gli incaricati degli altri gruppi in acquario, prenderà la decisione per tutto il

gruppo. Al di fuori dell'Acquario, si trovano tutti i membri dell'assemblea, che devono però tacere senza poter influenzare la discussione tra i leader. I decisori in Acquario possono fare richiesta dell'animatore per agevolare tale processo. In tale fase i componenti dell'assemblea vigilano attentamente l'Acquario e tutte le dinamiche ad esso connesso.

8. *Assemblea di verifica*: ha l'intenzionalità di appurare che le scelte prese dai leader siano condivise. Per incentivare decisioni consce ed idonee, si mettono a confronto le scelte prese inizialmente dando la precedenza alle decisioni prese in Acquario. A tal proposito si possono toccare con mano le trasformazioni, volute dall'influenza reciproca. Rientra così in gioco un pensiero sulle decisioni iniziali che non emerge dall'ultima decisione presa. Talvolta il carattere predominante di una cultura del gruppo ha frenato alcune scelte in modo che non potessero andare avanti. Per quanto riguardano i bisogni l'aspetto culturale è piuttosto tangibile; le strutture culturali arginano e livellano i bisogni che sono contenuti all'interno del contesto. In tal modo risulterebbe efficace intavolare il dibattito nell'assemblea, per accrescere la coscienza sulle direttive del collettivo del gruppo e per favorire la scelta. Un'altra opzione ai leader presenti in Acquario è quella della *tecnica dell'incrocio*; ci si concentra nel porre i soggetti dei gruppi alle spalle dei loro leader, formando così un triangolo. Ogni partecipante parla sottovoce con i compagni del proprio gruppo, leader compreso, ma non interagisce con gli altri gruppi. Nel momento della decisione i leader possono chiedere un *timeout* di 60 secondi per confrontarsi col gruppo di appartenenza. Tale strumento agevola in modo pratico la fattibilità del dibattito, dando vita ad uno scambio fra i rappresentanti e i membri del gruppo. (Branca, Colombo, Aprile, 2003 pp.51-64).

7. Il Focus Group come strumento della ricerca-azione

Il *focus group* è una tecnica di rilevazione per la ricerca sociale, basata sulla discussione tra un gruppo di persone. La finalità del *focus group* è quella di studiare un fenomeno e di indagare uno specifico argomento in profondità, utilizzando come base per la rilevazione l'interazione tra i componenti del gruppo.

Nel *focus group* viene il più possibile stimolata la comunicazione tra i partecipanti con

- Domande reciproche

- Richieste di chiarimento
- Messa in evidenza di punti deboli
- Dichiarazione del proprio disaccordo
- Se espresse senza esprimere giudizi negativi, sono considerati importanti modalità per mettere in discussione la propria opinione iniziale, questo per far emergere altre posizioni e idee.

7.1 Come costruire il *focus group*

- Il gruppo viene appositamente costruito dai ricercatori secondo gli obiettivi della ricerca e può comprendere un numero di partecipanti variabile generalmente tra 4 e 12.
- Il *full group*, gruppi più grandi consentono di conoscere una gamma più ampia di posizioni.
- I *mini group*, più ridotti, consentono di approfondirle.

7.2 Livello di strutturazione del *focus group*

La discussione viene condotta da un moderatore che, a seconda della situazione, può esercitare un ruolo di guida alla discussione. In alternativa può fornire una serie di stimoli e strumenti affinché i partecipanti riescano ad autogestire il più possibile le relazioni e l'interrelazione. Si distingue tra i *focus group* autogestiti, ovvero non strutturati, e quelli impostati, sfruttando in modo più o meno flessibile, una griglia d'intervista. In alcuni casi si preferisce variare in uno stesso *focus group* il livello di strutturazione oppure includere nella stessa ricerca più serie di *focus group*, diversi per tipologia, oppure si può chiedere ai soggetti di partecipare a più gruppi.

7.3 Il significato pratico del *focus group*

- Il *focus group* è di per sé una discussione centrata su un tema, che può essere utilizzato all'interno di un processo o di una ricerca in fasi differenti e per scopi diversi:
- Per definire gli obiettivi operativi,
- Per impostare un vero e proprio lavoro di progettazione, avendo già individuato gli obiettivi fondamentali,
- Per indagare le reazioni che certe categorie di persone avranno rispetto ad un lavoro già progettato,

- Per effettuare una valutazione di tutte le fasi di lavoro, in vista di processi o ricerche future.

8. Il rapporto tra gli ODS e la Pastorale Giovanile

Dalla nascita del progetto OdS, la Pastorale giovanile ha sempre avuto un ruolo importante. A seconda della richiesta che viene fatta dalle parrocchie, gli educatori OdS, attivano dei percorsi di formazione su svariate tematiche che possono essere: percorsi per affrontare le difficoltà relazionali a livello intergenerazionale, oppure sulla droga nei giovani ecc.

Nel 1998 nasce il progetto OdS dall'intuizione di alcune parrocchie. È stata una forma di collaborazione, una "Pastoralità" di comunità, che hanno deciso di individuare alcune persone che riuscissero ad arrivare a certe povertà che le parrocchie non erano in grado di intercettare. Si è trattato, dunque, di un lavorare insieme sia come parroci che come OdS, intervenendo e relazionandosi con persone di età, esperienze e provenienze diverse.

Il carattere dell'iniziativa voleva smarcarsi dallo stile dell'assistenza (sociale), per incarnare quella peculiarità tipica della chiesa che è la "missionarietà" *ad extra*.

Il progetto è stato affidato a delle figure professionali (gli operatori di strada), ciò ha portato all'apertura di un dibattito molto proficuo sul senso e sul rapporto tra figure retribuite e volontarie all'interno della pastorale. Il progetto, all'interno della sua storicità, ha un valore aggiunto che porta anche a riconoscere gli operatori e a favorire l'aggancio con il passaparola tra i ragazzi e con le famiglie.

Risulta fondamentale realizzare la formazione per le parrocchie. Gli OdS elaborano costantemente delle proposte specifiche per i volontari, in modo tale che un po' alla volta possano entrare nel percorso progettuale per affiancare gli operatori stessi.

Il progetto spesso volte viene portato avanti senza manifestarsi troppo, pertanto necessita dunque di momenti informativi che portino le persone della comunità a conoscere qual'è la realtà giovanile che incontrano gli educatori (si può definire un limite del progetto quello sull'incapacità di contaminazione tra la realtà parrocchiale e la realtà quotidiana dei giovani). Il progetto lavora dunque sui destinatari che, a tutti gli effetti, sono interlocutori.

I ragazzi sono oggetto dell'intervento, tra formale ed informale, e permettono di passare, in un secondo tempo agli adulti. Dunque i ragazzi risultano essere il tramite con i gruppi che diventeranno protagonisti.

Una criticità del progetto è la mancata capacità di manifestare i bisogni da parte della comunità pastorale. La prassi OdS, è quella di aprire al dialogo, mentre il lato negativo di questo è che crea perturbazione, scompiglio... è necessario dunque avere il tempo per poter lavorare riguardo alle svariate tematiche che sono spesso molto sentite dai ragazzi: dove per loro è spesso difficile lasciarsi andare nell'esprimere quello che sentono. In strada è diverso, dato che i ragazzi non hanno paletti o inibizioni da parte degli adulti.

Lo scopo delle formazioni da parte degli OdS, è quello di cambiare l'approccio degli animatori con i ragazzi, poiché il lavoro degli OdS è quello di scardinare quello che si riceve quotidianamente dalla società, dalla famiglia e dalla scuola, con l'obiettivo di creare un nuovo cammino di ragionamento. È dunque importante che gli animatori siano persone in grado anche di ascoltare e di mettersi in gioco con i gruppi che seguono. L'animatore deve quindi essere consapevole che si trova lì sia per dare ma anche per ricevere ed imparare. È fondamentale un'appartenenza alla comunità con una logica dell'altro e non dell'io.

Per gli OdS è importante che ogni individuo impari un modo di agire sulla propria realtà e sulla propria situazione. Tutto gravita attorno ed attraverso i giovani: mettendo loro come protagonisti, gli operatori stimolano l'intero territorio. Vitale risulta, dunque, che i giovani partecipino per arrivare insieme ad un obiettivo comune.

Durante un incontro/formazione con la pastorale giovanile, gli operatori OdS hanno riscontrato che la pastorale giovanile aveva realizzato moltissime azioni nel territorio, facendo notare loro che potrebbe risultare molto costruttivo perseguire con le attività già avviate, senza disperdere i risultati raggiunti nel tempo.

L'obiettivo della riprogettazione in corso si prospetta di lavorare sui nodi critici riscontrati negli anni.

9. Progetto sulla “situazione droga” in Lombardia

Progetto strada: 1994-presente.

Trovo interessante come nell'arco di 25 anni, la regione Lombardia sia riuscita a sviluppare una notevole compartecipazione pubblico-privata tra i servizi, creando una rete vera e propria sia in termini di prevenzione che in termini educativo riabilitativi.

Il «*Progetto Strada*» è un servizio a bassa soglia, dove le persone possono arrivare senza appuntamento e viene garantito l'anonimato. Un tossicodipendente che si appoggia al servizio

può trovare materiale sterile, siringhe, fiale d'acqua distillata, tamponi e tutto ciò che concerne l'uso delle sostanze, nonché materiale informativo volto alla prevenzione delle infezioni da HIV, Epatite e scongiurare i decessi da *overdose*. Gli operatori attivano un percorso di invio ai servizi sociali o sanitari, agendo mediante canali diretti con i servizi del territorio della rete di "cura" di Brescia. Il progetto, attraverso strategie di *counsueiling*, promuove un processo di consapevolezza per riattivare le risorse individuali.

Gli operatori, i volontari e le strutture sanitarie definiscono gli obiettivi di medio e lungo termine dei soggetti interessati dall'intervento. I gruppi di formazione sono finalizzati ad aumentare le conoscenze relative ai rischi e a fornire strumenti concreti per la prevenzione e la cura.

«*Progetto Strada*» è un servizio rivolto a persone che usano sostanze stupefacenti e sono dunque tossico-dipendenti attivi. Il progetto si è evoluto e sviluppato: oltre al materiale sono sempre presenti degli operatori con i quali è possibile parlare della modalità dell'assunzione della sostanza, della voglia di cambiare o semplicemente di come si sta. Infatti la forza di questo progetto è accettare la persona per com'è nel momento dell'intervento di supporto. Molte delle persone che aderiscono a questo servizio, vivono in strada una importante condizione di emarginazione. Vengono offerti altri servizi, con lo scopo di migliorare la vita di queste persone: è sempre possibile trovare anche un caffè caldo e a volte una brioche a seconda del momento e della "provvidenza".

Una volta alla settimana si organizza un servizio doccia con cambio completo, reso possibile grazie alla donazione di abiti usati e al sostegno dei volontari. E' presente anche un ambulatorio dove i ragazzi possono farsi medicare da un infermiere, che è in grado di valutare se inviare altrove il ragazzo.

Il progetto è coadiuvato da altre associazioni di volontari, che offrono anche un servizio gratuito di parrucchiere.

10. Il fenomeno Hikikomori

Il termine Hikikomori, sviluppatosi prevalentemente in Giappone, Corea e Taiwan, fu coniato dallo psichiatra giapponese Saito Tamaki e letteralmente significa "stare in disparte, isolarsi". In questo contesto i giovani interrompevano qualsiasi forma di contatto con l'altro.

Inizialmente nei primi anni 80, emerse un numero crescente di giovani che, sotto forma di una apatia scolastica, interrompevano le relazioni sociali ritirandosi nelle quattro mura della propria cameretta rinchiusi anche per periodi prolungati. Il fenomeno era ancora poco conosciuto in Italia, Francia, Germania e Stati Uniti. Nell'ultimo decennio, però, questi paesi si sono dimostrati sempre più coscienti della problematicità nell'età adolescenziale, dimostrato dai numeri importanti riguardanti l'abbandono scolastico. Negli ultimi dieci anni, in Italia, seppur senza una vera e propria letteratura scientifica sull'argomento, si possono comunque trovare dei singoli casi di isolamento. Per le fasce di età più adulta, in Italia non si è ancora manifestata una generazione di Hikikomori che abbia prolungato l'autoreclusione autoindotta per un arco temporale così lungo.

10.1 Una definizione di tipo clinica

Una sindrome Hikikomori è rilevabile in individui che hanno vissuto almeno sei mesi in una condizione di isolamento sociale, in forma ritirata dalle attività scolastiche o/e lavorative, evitando alcun tipo di relazione esterna alla famiglia. In media l'isolamento sociale dura all'incirca 39 mesi variabile da pochi mesi a molti anni (Saito 1998). Solitamente si tratta di giovani di sesso maschile che decidono di rinchiuersi volontariamente nella propria stanza evitando qualunque contatto diretto con il mondo esterno, compresi i familiari. (Agugli et 2010).

10.2 L'utilizzo di dispositivi digitali e di Internet

Si relaziona al ritiro sociale la presenza dell'utilizzo intenso dei videogiochi e di Internet. Viene messo in discussione se tali elementi sopraggiungano in una fase di adattamento, che si genera in un secondo momento per attenuare la neofita condizione d'isolamento, oppure se essi siano la causa scatenante dell'isolamento che favorisce una pericolosa forma di dipendenza.

10.3 Il ritiro sociale trattato dal Centro Hikikomori

Terapia a domicilio o in Sede

Generalmente i casi di ritiro sociale vengono segnalati tramite la richiesta di intervento da parte della famiglia. Il primo approccio è l'incontro con i genitori, in un secondo momento si

interviene a domicilio, con il supporto di uno psicologo o uno psicoterapeuta specializzato in casi di auto isolamento. In parallelo con il trattamento dell'adolescente Hikikomori, viene supportato anche il nucleo familiare, nella sua interezza, attraverso incontri specifici nella sede di riferimento dell'Associazione.

I terapeuti del Centro fanno parte di una rete che va da Nord a Sud del Paese (Piemonte - Veneto - Emilia Romagna - Toscana - Lazio - Puglia)

10.4 Supporto psicologico on-Line

Nelle zone dove il Centro non è presente o quando si presentano particolari richieste, in una prima fase viene fornita un'assistenza e un supporto psicologico da remoto con incontri via *Skype*. Gli interventi sono orientati sia per i ragazzi che per la famiglia.

Il Centro Hikikomori negli anni ha potuto maturare un'esperienza fondamentale per la prevenzione nei casi di autoreclusione volontaria. In veste di Onlus, buona parte di questi progetti terapeutici sono stati completamente realizzati con il supporto del Comune di Milano e dei fondi dell'8 per mille della chiesa Valdese.

10.5 I terapeuti all'interno della cooperativa

Nell'arco degli anni questa realtà ha sviluppato una sensibilità e una competenza molte volte necessaria per entrare in relazione con l'Hikikomori. Questo fa sì che si possa iniziare un percorso di confronto ed evoluzione personale. Come prima fase è fondamentale l'instaurarsi di un rapporto di fiducia in maniera tale che si possa fare leva per incrementare la motivazione personale nel prendersi cura di se. Dall'esperienza del Centro è emerso che nell'area italiana, diversamente dal Giappone, nella stragrande maggioranza dei casi, i giovani ritirati percepiscono un aiuto proveniente dall'esterno reagendo positivamente al percorso di terapia.

10.6 Hikikomori nella realtà giapponese

In Giappone il fenomeno assume aspetti estremi. Un Hikikomori su cinque ha comportamenti violenti come: buchi nei muri della stanza, azioni violente nei confronti dei familiari specie verso la madre legati alla particolarità della società giapponese stessa. I fattori che contribuiscono alla nascita di un Hikikomori sono dovuti a sofferenza psicologica, provocati

in alcune situazioni da atti di bullismo durante l'infanzia o i primi anni adolescenziali. Tali eventi hanno portato difficoltà nella frequenza scolastica e possono essere stati il fattore scatenante che li ha portati a interromperla drasticamente. La repulsione scolastica è indubbiamente l'elemento più frequente tra le condizioni che poi sfociano nell'auto-reclusione. (Honjo et Al. 1992)

Solitamente il ragazzo affetto da questa sindrome, è il figlio più grande di una famiglia con uno status socio-economico che va dal medio al medio-alto e un'età media compresa tra i 18 e 27 anni. Generalmente i primi sintomi relazionati all'auto isolamento, si manifestano molti anni prima (ovvero una propensione alla chiusura col fine di evitare la comunicazione con l'esterno, (Kondo 1997: *Ministry of Health, laboratory and welfare 2003*; Saito T. 1998). Dagli ultimi dati recensiti l'età media è in fase di evoluzione e ad oggi è stata fissata tra i 30 ed i 40 anni.

Lo psichiatra Satoro Saito (2001) afferma che l'aspetto narcisistico sia definitivo nell'evoluzione di questa sindrome. Esso sostiene che il tortuoso rapporto madre-figlio che ha un peso importante nello status di Hikikomori, sia concatenato anche al problema della presenza-assenza del padre. La non presenza del padre, immerso nel lavoro, tipico della famiglia giapponese, rappresenta quanto importante sia il ruolo del capo-famiglia all'interno della società e del sacrificio nei confronti dei suoi cari. L'assenza della figura paterna non fa altro che rinforzare contemporaneamente l'attaccamento e la relazione madre-figlio contribuendo a incrementare il narcisismo del figlio.

Le autorità giapponesi, notata la rilevanza sociale del fenomeno, hanno raccolto alcuni criteri di tipo dialogico specifici per questa problematica:

- Completo ritiro dalla società di almeno sei mesi
- Presenza di un rigetto scolastico e/o lavorativo
- Al momento della comparsa di Hikikomori, non vi erano diagnosi di schizofrenia, ritardo mentale o altre patologie psichiatriche pregresse rilevanti.
- Fra i soggetti con perdita di interesse o ritiro dalla scuola/lavoro, vengono automaticamente escluse le persone che mantengono le relazioni sociali. (Ministry of Health, laborator and welfare 2003).

Come dice Saito Tamaki (1998) i sintomi del fenomeno vengono così descritti: fobia scolare, ritiro sociale e ritiro scolastico.

L'isolamento dalla Società in modo prolungato, in alcune situazioni può essere seguito dalla presenza di ulteriori sintomi: antropofobia (timore della gente e dei contatti sociali), automisofobia (paura di essere sporchi), agorafobia (timore di ambienti non familiari e di spazi aperti), mania di persecuzione, disturbi ossessivo-compulsivi, isolamento sociale, letargia, apatia, pensieri di morte e tentato suicidio, umore depresso, *Internet addiction disorder*, inversione del ritmo cardiaco di sonno-veglia cicardiano.

Il ritiro sociale è il sintomo principale che può manifestarsi sia con un comportamento isolato sia con soggetti che non abbandonano la loro stanza per mesi o anni. Nelle situazioni più gravi riportate in Giappone, il ragazzo non esce dalla sua camera né per lavarsi né per nutrirsi; chiede che vengano depositate le pietanze fuori dalla propria stanza.

L'universo simbolico della stanza chiusa può assumere significati contrapposti: o luogo di rifugio (una sorta di "isola protetta") o luogo di "prigionia" (Teo 2009)

10.7 La figura dell'educatore sociale con intervento domiciliare ULSS 9 di Treviso.

Attualmente l'ULSS 9 ha attivato un servizio di educativa domiciliare che prevede l'intervento di un educatore professionale che si reca nell'abitazione del ragazzo ritirato, facendo in modo che sia possibile instaurare un rapporto di fiducia prima, e una capacità relazionale dopo, attraverso l'ideazione di domande generative e escogitando metodologie comunicative come quelle di infilare dei bigliettini sotto la porta con lo scopo di riuscire a comunicare con il ritirato. L'operatore manifesta difficoltà della famiglia nel gestire l'isolamento del figlio poiché esso decide di uscire dalla sua stanza durante la notte per confidarsi con la sorella in cucina.

La famiglia in questione essendo composta da cinque elementi risulta carente nelle capacità genitoriali nei confronti di tutti e tre i figli poiché è emerso che il minore dei tre è colui che sta accusando il colpo. Egli non riceve attenzioni dato che tutti sono concentrati sulle problematiche legate al fratello ritirato.

Le riflessioni dell'educatore fanno trasparire un vago interesse del ragazzo nei confronti della scuola poiché si è reso disponibile, anche se titubante, nell'incontrare i professori (chiaramente da remoto) per discutere con lui le dinamiche in riferimento alla sua promozione all'anno scolastico successivo.

Le famiglie che di solito manifestano questo disagio, nella fattispecie di qualche caso preso in esame a Treviso, presentano casistiche di iconizzazione di simboli religiosi e tutto quello legato alla fede. I genitori hanno una visione esclusivamente cattolica che porta anche a una sorta di inadeguatezza colta nel vestiario dei figli.

Il servizio dell'ULSS è un servizio al quale non serve lo sportello dato che è l'educatore che deve entrare in contatto con l'Hikikomori, entra dunque in gioco la questione del "setting".

- È un luogo informale
- Le regole non le metto io ma la strada
- Non è un ufficio, devo quindi rispettare il luogo del ritirato
- L'educatore è in grado di capire cosa trasmettere e il momento in cui interrompere

Quando un adolescente sperimenta l'impulso all'isolamento sociale tipico dell'Hikikomori, la famiglia ha sempre un ruolo, diretto o indiretto, ma è importante sottolineare che ci sono casi dove le responsabilità delle famiglie sono altissime e altri, invece, dove sono davvero minime. Si conoscono famiglie di tutti i tipi, credenti, atee, separate, vedove, di tutte le professioni, forse tutte con uno stile di vita medio-alte. Famiglie con molti figli oppure con figlio unico, italiani e straniere dove ancora non si può stilare una graduatoria.

L'Hikikomori è un problema individuale, ma è anche un problema sociale, scolastico e familiare, e non può essere superato senza uno sforzo di crescita collettiva da parte di tutti.

La nascita di un figlio, evento rarissimo, scuote drasticamente il baricentro del focus realizzativo dei genitori il quale passa dal *realizzarsi* al *realizzare*. In altre parole: la propria realizzazione personale dipende in gran parte, se non totalmente, dalla realizzazione del figlio.

L'Hikikomori nasce spesso qui ma come tutti i disagi giovanili comprende anche gli adulti.

CAPITOLO 3

PROGETTO ODS DELLE PARROCCHIE DI TREVISO

1. Spiegazione del progetto

Il progetto nasce e si sviluppa a Treviso dal 1998, si realizza con lo scopo di avvicinare i giovani distanti dalle parrocchie mediante l'operatività di strada nei punti della città dove sia presente qualsiasi forma di aggregazione informale.

Il pensiero di un coinvolgimento più massiccio della fascia giovanile, si considerò successivamente a una esperienza positiva di integrazione di alcuni obiettori di coscienza della Caritas nelle attività operative di lavoro di strada di un certo numero di comuni. L'inserimento di questi ragazzi all'interno delle attività locali dimostrò, oltremodo, quanto fosse insufficiente l'impegno verso i giovani, in particolare modo riguardo alla funzione dell'ascolto e alla partecipazione e, in seguito ad un'attenta riflessione valutativa sul tema, i parroci assunsero la consapevolezza di quanto fosse urgente un intervento.

Consci, ma al tempo stesso impreparati a curare un coinvolgimento più rilevante con i ragazzi del territorio, i parroci realizzarono un progetto condiviso in sinergia ad un gruppo di obiettori. Insieme elaborarono un sistema partecipativo tale che l'impegno sociale di questi giovani non andasse disperso. L'obiettivo era quello di avvicinare i ragazzi e renderli partecipi nell'attività con una procedura differente e più mirata. Grazie all'ampliamento nel territorio dell'operatività di strada, al lavoro di rete con i servizi e al lavoro con le comunità parrocchiali, il progetto subì svariati mutamenti ed ampliamenti.

Col passare degli anni il numero delle parrocchie si ampliò, portandosi prima a 20 e infine a 33 parrocchie del Vicariato di Treviso, e le risorse provenienti da finanziamenti esterni si susseguirono in modo alterno facendo in modo che si potesse garantire l'iniziativa in maniera continuativa. Il progetto divenne, quindi, il progetto «Operatori di strada delle parrocchie di Treviso» con tre operatori di strada e, per alcuni anni, con un mediatore linguistico-culturale.

I progetti portati a termine furono diversi: attività di giocoleria, tornei sportivi, concerti, momenti aggregativi di svariato tipo. Le attività messe in atto dagli operatori crearono delle

reti di relazioni e instaurarono nuovi rapporti all'interno della comunità, arrivando a coinvolgere attivamente anche gli adulti.

La realtà giovanile portò ad avviare svariati percorsi formativi sia per gli animatori ed i ragazzi, sia per i genitori. Si rafforzò il rapporto intergenerazionale e si svilupparono altre tematiche collegate alle dipendenze, alla sessualità-affettività e, non ultime, le relazioni educative.

L'avvicinarsi dei ragazzi stranieri, specialmente quelli non accompagnati o ignorati dalle statistiche ufficiali, dall'ottobre del 2003 portò alla questione chiave dell'integrazione interculturale. Tali ragazzi costituivano un gruppo piuttosto numeroso ma già ben integrato nelle giovani compagnie locali. Gli ODS scelsero di avvalersi della figura di un mediatore culturale. Egli riuscì a suscitare l'interesse dei giovani che provenivano dal Sudamerica, dall'Africa mediterranea e dall'Est europeo. Spesso essi erano non accompagnati o affrontavano in solitudine il tema dell'integrazione. L'avvicinamento a questi giovani, seppur complesso nella fase di aggancio, si sviluppò grazie alla condivisione dei percorsi di vita di ciascuno e delle difficoltà vissute dai ragazzi. Il cammino fu supportato, però, dall'amore per la musica e per il patrimonio della cultura di strada.

La sinergia attuata dalle due professionalità, operatore di strada e mediatore culturale, generò una nuova strategia di approccio vincente.

L'esperienza maturata sulla strada, rese stabile la collaborazione delle due figure, fino alla mutazione dello stesso tessuto sociale urbano.. Infatti dal 2003 al 2009 i mediatori culturali affiancarono gli operatori di strada e gli educatori dell'AULSS 9 per agevolare l'aggancio dei ragazzi stranieri più esposti ad una possibilità di devianza.

Tale proposta inizialmente sperimentale, poi divenuta routine, ha fatto in modo che si rendessero noti più approfonditamente i costumi e i vissuti quotidiani dei ragazzi stranieri dando la possibilità, per altro, di attuare le modalità relazionali più affini all'aggancio dei ragazzi immigrati, all'orientamento e al loro accompagnamento verso i servizi.

Il coordinatore dell'*equipe* costituì il *team* di lavoro cercando di combinare le professionalità presenti, integrando le competenze e compensando le eventuali lacune dei singoli.

E' all'interno di tutto questo procedimento di pensiero profondo sull'educare, di figure educative di svariati Servizi che lavorano insieme in *equipe*, che sorge quello che è stato

nominato il “gruppo del giovedì”, tale pratica è stata il desiderio di inserire il lavoro di tipo informale, ovvero l’educativa di strada. La pratica lavorativa “senza rete” nel territorio in cui si è, vuole sempre identificare un luogo che sia tempo / luogo / spazio per poter socializzare e confrontarsi, dove si determina un significato per la storia, le esperienze vissute e i bisogni manifestati. Uno spazio dove l’informale prende forma.

Gli ODS di Treviso definiscono 3 caratteristiche del proprio operato che viene sempre coniugato secondo il luogo dell’azione sociale in cui agisce:

1. L’informalità del luogo di lavoro (*setting*): Gli ODS si approccia con giovani che sono già passati attraverso l’esperienza dell’Istituto correttivo o del Servizio Formale. E’ in questo frangente che vengono incontrati i giovani, a volte riluttanti per esperienze negative pregresse.
2. La relazione educativa che diviene lo strumento di lavoro dentro “spazi di socializzazione” che non sono rappresentati da quelli formali (l’oratorio, la palestra, l’associazione, la scuola, ecc.) ma piuttosto gli spazi di vivida socializzazione, informali, come la strada, il ponte di San Martino o il parchetto dietro la Canonica;
3. Ulteriore caratteristica è il *target*: il *target* dei progetti sono proprio i giovani-adulti stranieri. Gli OdS si sono rivolti con l’attitudine di un servizio “attento a” e l’attenzione è a chi vive quotidianamente la strada, a chi vive questi spazi di socializzazione e aggregazione informale.

Un’altra tipicità è il lavoro secondo precisi obiettivi: devono essere dinamici poichè per l’OdS gli obiettivi non sono punti da affrontare uno dopo l’altro, ma sono un processo. Attraverso il metodo della ricerca-azione si dà forza alle azioni, le si promuovono direzionandole verso la promozione dell’individuo. Tra gli obiettivi vi è anche la *mission* di lavorare sulla prevenzione e quello denominato “controllo sociale leggero” consapevole.

Un ulteriore obiettivo è lo sviluppo di comunità, che l’OdS ama chiamare cambiamento sociale, infine altro obiettivo importante, è tornare alla promozione mediante l’analisi del processo, e alla riorganizzazione critica delle risorse per il futuro.

Tutto ciò nasce, per offrire luoghi dove socializzare, confrontarsi su qualsiasi bisogno, difficoltà e risorsa, spazi per dare significato a quelle vite che nonostante tutto, in strada, si ritrovano senza rete alcuna.

2. Le modalità operative dell'OdS

Il trascorrere tempo con i giovani, in un clima che non giudica e rispetta l'altro, dà modo di raccogliere con diverse modalità i bisogni, gli interessi, le speranze, che si portano dentro.

Un lavoro fondamentale e determinante è quello di far cogliere ai ragazzi l'opportunità di assumere il ruolo di protagonisti per diventare attori principali di attività, e realizzando un nuovo dialogo relazionale e concreto con le istituzioni e le attività del territorio.

I giovani divengono protagonisti nel concretizzare le iniziative partite da "loro", coadiuvate dal supporto dell'operatore che hanno affianco. I ragazzi sono responsabili e partecipanti attivi dall'ideazione-progettazione, fino alla verifica finale. Ciò significa valorizzare la creatività giovanile e generare una nuova forma di partecipazione democratica e con valenza educativa rispetto al concetto di cittadinanza.

Il ruolo di protagonista, anche mediante la costruzione di oggetti, la realizzazione di eventi e la libera espressione delle proprie opinioni, pone il giovane ad avere una nuova attenzione rispetto al mondo degli adulti. Mettersi alla prova davanti alla propria comunità, attiva dinamiche positive e propositive.

Incentivare questa spirale virtuosa, originata dai micro-progetti, ispira sentimenti di apertura e fiducia nei giovani con gli adulti e nella comunità in generale. Questa "strategia del ritorno" predispone all'accoglienza delle nuove proposte migliorando l'intero sistema sociale.

L'opposizione alla solitudine si ottiene generando incontri e dando uno scopo al tempo libero. La creazione di nuovi spazi per i giovani, intesi come l'allargamento della socialità, mediante le opportunità originate da percorsi ed eventi, rendendo i giovani veri e propri soggetti sociali a tutto tondo, cittadini proiettati alla realizzazione del proprio progetto di vita, del proprio essere, come membro integrato e portante della comunità.

Il progetto informale pone i giovani alla realizzazione di spazi abitati e vivibili dall'intera cittadinanza. Dare vita alle proprie capacità permette una nuova connessione, gli spazi informali e lo spazio sociale, aiutano i giovani a progettare, contrattare con la realtà sociale dentro e fuori dal gruppo, e prima di tutto a scoprire che il futuro non è la proiezione del presente ma un cammino da costruire anche con la collaborazione di altri. (Tesser in Crocetta, 2016, pp. 156-163).

3. La figura dell'educatore nel lavoro di strada

Il lavoro dell'educatore si basa sia sulle necessità dei beneficiari, rispondendo ad un bisogno educativo, sia a ciò che il territorio richiede. A livello preventivo di promozione sociale, la sua azione è riabilitante e di replica all'emergenza. Il profilo professionale risulta quindi essere polivalente e poliedrico, capace di identificare la molteplicità di problematiche e fornire risposte adeguate e relative ad esse. L'educatore ha la capacità di attuare l'intervento, che è in mutazione costante, dando una continuità operativa al territorio con competenze che spaziano in vari ambiti.

Questa tipicità professionale così flessibile segue i cambiamenti della strada; l'educatore di prossimità attua delle scelte che si collocano in un equilibrio dinamico tra adattabilità e tangibilità.

Per far sì che la professione educativa di strada assuma competenze a livello strategico, essa deve assumere un atteggiamento non giudicante, con ottime capacità comunicative e di intermediazione, che favorisca la fiducia in situazioni dove è presente un forte disagio. Tale abilità rende capace l'educatore di dare una risposta efficace e di alta professionalità alle svariate necessità educative, sia a livello preventivo, promozionale che riabilitativo e di riduzione del danno.

L'educatore di strada si distingue attraverso specificità: ad esempio il "fare" è predefinito poiché emerge e si realizza quotidianamente attraverso l'intervento di prossimità. Non si possono quindi definire delle linee operative dato che dipendono da contesti molto complessi e che cambiano continuamente. L'educatore si adatta a specifiche richieste che troverà in strada, muovendosi attraverso obiettivi fondamentali e tattiche destrutturate che lo accompagneranno a scoprire nuovi aspetti del fenomeno che studia. La realtà esplorativa rilevata dal lavoro di prossimità fa sì che esso intercetti ciò che i servizi sociali non riescono a cogliere o a incontrare. L'abilità dell'educatore sta nel riuscire a consolidare relazioni, plasmando le sue abilità sulle particolari necessità che si riscontrano. Esso accompagna percorsi di vita e crescita di chi ne beneficia.

Tale lavoro si rende specifico anche dalla mancanza di un vero e proprio *setting* operativo predefinito: non vi può essere lavoro di strada al di fuori di essa, non si parla quindi di contesti come uffici, servizi o centri di aggregazione, ma bensì la strada nella sua totalità.

Mancano quindi specifici spazi di riferimento tranne luoghi come “parchetti” o la piazza che si possono definire solo nel momento dell’intervento. Il *setting* educativo che si crea nel momento dell’incontro, rimane all’interno di confini che si accordano nel momento in cui la relazione tra educatori e giovani, si concretizza. (Santamaria, Giugno 1998, pp.40-41).

Colui che lavora in strada crea la sua personalità in base al tipo di azione educativa che andrà a realizzare. A questo proposito, l’educatore deve essere in grado di svincolarsi tra l’elasticità dell’intervento proposto e la realizzazione di limiti che rendano possibile la creazione di una relazione educativa fruttuosa.

L’educatore entra a far parte dei territori e si cala in situazioni dove vi sono devianze e marginalità. Questo comporta che l’operatore sia in grado di governare la propria presenza. Fondamentale risulta la capacità di distanziamento e al contempo avvicinamento per fare in modo che vi sia un’analisi della situazione preliminare. Successivamente si deve attuare un approccio con lo scopo di far nascere una relazione che possa durare nel tempo.

Durante la mappatura l’educatore farà un passaggio dove inizialmente sarà invisibile e, progressivamente, definirà la propria figura motivando cosa lo ha portato in quello specifico territorio. Il lavoro di prossimità si affianca alle doti organizzative necessarie nel lavoro di rete con i servizi. Nel momento della lettura di una particolare realtà è necessario entrare in punta di piedi nelle situazioni di disagio. Si pone con un atteggiamento discreto verso un profondo e attento ascolto, cercando di non andare in contrasto rispetto al tipo di cultura nella quale si trova immerso. Realizza un cammino progressivo e costruttivo nell’affrontare le problematiche che emergono.

L’operatore di strada non vuole assomigliare ai beneficiari e nemmeno nascondersi nel territorio per prelevare informazioni scrutando un comportamento non proprio visibile. Esso prova ad entrare prudentemente nel contesto in cui pensa di apportare un intervento, si muove con cautela e rispetto, cercando di mimetizzarsi nel luogo, non per confondersi ma per essere identificato come parte integrante di una relazione proficua. È importante che l’educatore venga visto come un interlocutore reale, sforzandosi di avvicinarsi a loro senza però diventare un beneficiario.

Il punto di visibilità che si deve raggiungere, partendo dal presupposto che l’educatore ha una presenza discreta, può non emergere dato che l’utente non sempre desidera essere declinato in

questo modo. L'intervento di prossimità nasce dal territorio, da una richiesta dei servizi e molto spesso da una necessità del controllo sociale. Ciò nonostante, nel momento in cui dovesse venire meno il piano materiale e della concreta offerta di opportunità, il medesimo sforzo relazionale/educativo, perderebbe di utilità, autoconsumandosi, disilludendo e generando una sensazione di impotenza, vanificando così il rapporto instaurato. Senza gli strumenti dell'opportunità il rischio è quello che l'intervento risulti mero controllo sociale; ciò che vuole l'educatore di strada è poter lavorare per la promozione della persona, non per renderla inoffensiva, con il fine di ridurre i rischi per la società. Il controllo sociale leggero è la via da prediligere per evitare il controllo repressivo. Se si depurano i suoi aspetti repressivi, il controllo sociale può mutarne il significato verso l'attenzione e la ricerca di strumenti affinché il rispetto dei diritti di ognuno non scavalchi quello dell'altro.

L'intervento degli operatori di strada punta a forme di adattamento ed integrazione sociale, con un significativo miglioramento del vivere insieme, e principalmente, coniugando il consenso, la partecipazione e l'appagamento del soggetto. (Regoliosi, 2000, pp.192-193).

L'OdS è come fosse un mediatore tra le istituzioni e il mondo giovanile. La contrattazione che egli deve attuare nasce dalla disponibilità delle parti a rinunciare ad una cosa in cambio di un'altra. La problematica che si incontra è che con poco margine di trattativa del mediatore, di fronte a intoppi burocratici o difficoltà politico-istituzionali, non si trovi un accordo.

All'educatore viene richiesto di essere una sorta di "sonda" in grado di raggiungere luoghi inesplorati, ma tale sonda per avere un senso, deve trasmettere ad un "cervello pensante" le informazioni acquisite durante la sua funzione esplorativa. Molte sono però le volte in cui l'OdS ha la sensazione che il "cervello" non abbia la capacità di cogliere quanto rilevato, o addirittura che la connessione con esso sia totalmente interrotta. Da qui nasce la sensazione di frustrazione che l'operatore vive in alcune situazioni proiettandosi verso una modalità innovativa di aggancio alle problematiche dei disagi sociali.

Il suo fungere da "ponte" evidenzia le "vicinanze" ma anche quell'abisso che spesso esiste tra la realtà istituzionale e la realtà sociale. Il suo essere "sonda" critica il sociale indagando non solo nel disagio, ma soprattutto nelle cause che lo scatenano, constatando le responsabilità e se ce ne dovessero essere, le "colpe".

4. Elementi di metodo

La metodologia necessaria all'efficacia dell'intervento dell'OdS può essere così riassunta:

- Farsi riconoscere come risorsa utile e per la disponibilità all'ascolto.
- Entrare come "risorsa" che i servizi territoriali utilizzano all'interno della progettualità di loro competenza riferendosi a situazioni di giovani in difficoltà.
- Valorizza potenzialità e risorse presenti nel contesto (anche con soggetti volontari).
- Essere a conoscenza in maniera approfondita delle dinamiche delle realtà sociali che si toccano.
- Mostrare in modo attraente e persuasivo altre modalità aggregative.
- Porsi con un atteggiamento amichevole per instaurare interazioni molto significative.
- Facilitare e favorire una richiesta di aiuto nei casi in cui i soggetti non siano in grado di manifestarla concretamente.
- Informare per evitare pregiudizi emarginanti.
- Stimolare e condurre una rete di comunicazione fra i partecipanti che dia vita all'associazionismo.
- Attivare percorsi, proposte partendo da momenti ricreativi per poi divenire importanti relazioni pedagogiche.
- Programmare l'azione di intervento con il fine di essere un operatore a fianco e non un operatore guida in ogni situazione.
- Seguire, stimolare ed accompagnare i ragazzi nella comprensione del disagio.
- Creazione di un gruppo costituito da alcuni operatori occasionali che col tempo possa divenire una risorsa continuativa.
- Garantire l'anonimato su soggetti casi, situazioni che si rivolgono all'operatore di strada in funzione del suo mandato.
- Promuovere una rete coordinata che sviluppi processi di cambiamento dal basso, attraverso l'autoproduzione.

- Stretta collaborazione con i Servizi Sociali per la corretta gestione di casi onde evitare sovrapposizione. (AAVV. Guaita, 1998, p.44).

4.1 Criticità che possono presentarsi all' OdS durante lo svolgimento delle attività

Nella delicata fase di aggancio dei gruppi di ragazzi solitamente emergono almeno tre paure:

- La paura di sbagliare i tempi e la modalità di approccio.
- La paura del rifiuto da parte dei ragazzi e del fallimento del proprio compito.
- La paura di non essere abbastanza disinvolti.

Altri momenti faticosi in altre parti del percorso possono essere:

- la difficoltà una volta agganciato un gruppo di divenire abbastanza significativi per gli adolescenti che ne fanno parte.
- L'incertezza data dal dover lavorare senza strutture, senza rete o con il solo contenimento offerto dalla relazione tra i componenti dell'equipe.
- La fatica nel dover determinare e mantenere una distanza affettiva adeguata per non sentirsi né intrusi né invasi e il conseguente problema della gestione dei propri vissuti rispetto all'inclusione, separazione nel gruppo o dal gruppo di adolescenti.
- Il problema della gestione di un ruolo adulto di fronte alle provocazioni, alle ambiguità, alle ambiguità e ai comportamenti adolescenziali. (AAVV. Guaita, 1998, p.62).

Numerosi possono essere i rischi di questo ruolo, possono prodursi false alleanze e interferenze con i giovani, approvando in maniera acritica i loro comportamenti tendenzialmente trasgressivi, i loro atteggiamenti di rifiuto verso gli adulti, rinunciando in tal modo ad attuare un comportamento positivo di proposta e a far scaturire dinamiche di crescita. Altra situazione potrebbe essere quella di un'alleanza con le istituzioni muovendo un atteggiamento punitivo nei confronti dei giovani con il fine di normalizzare la devianza o il rischio di innescare forme nuove di pregiudizi nei loro confronti.

Da non dimenticare che l'operatore accetta di lavorare nell'incertezza, e di agire in spazi non protetti. L'unico involucro che ha a disposizione è la strada che, ospitando svariate forme di disagio e sofferenza, viene visto dall'esterno con timore o distacco. Altra difficoltà che

l'operatore può incontrare, riguarda l'eccessivo coinvolgimento emotivo, il quale non dà modo di mantenere il giusto distacco affettivo e di gestirne il coinvolgimento. Si innesca così un gioco di equilibri traballanti tra lavoro/tempo libero, affettività/distacco, professionalità/amicizia. Ciò comporta la capacità di tenere a bada un massiccio carico d'ansia e lo sforzo di realizzare continuamente il proprio modo di relazionarsi e i personali vissuti.

Un altro rischio che l'operatore deve provare a prevenire o meglio ancora evitare, è quello del "Burn-out" che accade quando l'educatore ha la pretesa di sentirsi la persona giusta al posto giusto, di sentirsi onnipotente e insostituibile; ciò comporta una riduzione della capacità di affrontare e sopportare un eventuale insuccesso o una delusione. Ne consegue quindi che non tentando di modificare la situazione, vi si lasci inglobare da essa. Emerge quindi che il percorso dell'OdS, non è per nulla semplice e lineare, ma bensì ricco di ostacoli e difficoltà che esso deve a suo modo superare per portare a termine gli obiettivi prefissati. (AAVV. Guaita, 1998, p.61)

5. Storia di una ragazza svestita della sua infanzia felice

L'esperienza di tirocinio mi ha portato, come operatrice, ad assistere agli incontri che riguardano Giulia. Elisa è l'educatrice che segue più da vicino il caso, e mi ha permesso di apprendere numerose informazioni, sulle metodologie operative e sulle soluzioni adottate, anche in merito alle diverse tipologie di agenti coinvolti. Il lavoro in *equipe*, ha scandito gli appuntamenti mensili con Giulia, permettendo di monitorare l'evoluzione e lo sviluppo del comportamento e di modificare le azioni che sono state a volte riparatrici, in altre circostanze sono state rivolte alla prevenzione del disagio.

S: Mi presenti il caso?

E: Questa è la storia di Giulia e sua madre, originarie del sud che si trasferiscono al nord. È quindi un racconto, non solo di difficoltà ma anche di un vero e proprio abbandono di un territorio per trasferirsi da un'altra parte.

La mamma risulta essere una ragazza madre. Il padre è una figura di cui non si è mai sentito parlare. Vengono prese in carico da un ente caritatevole che permette alla mamma e a Giulia di vivere lì per un pò. Successivamente vengono trasferite al nord. La mamma viene presa in carico quasi immediatamente dai servizi sociali perché completamente incapace di esercitare la patria potestà: oltre a problemi personali, ha grosse difficoltà nel gestire la casa e la

bambina. Finché rimangono insieme, l'esperienza genitoriale che vive Giulia è un'esperienza molto complessa. La mamma non riesce a seguirla e i ricordi che G. trasmette sono molto complicati. Giulia fa cose in casa inadeguate alla sua età, viene lasciata in casa da sola. L'abitazione è ridotta ad una sorta di magazzino, con cose sparpagliate ovunque e un livello igienico decisamente precario. Per questi motivi, la madre perde la patria potestà. Inizia l'istituzionalizzazione di Giulia che finisce in una comunità dove rimarrà 10 anni circa.

Quando esce dalla comunità, G. rimane agganciata ai servizi e le viene data la possibilità di vivere all'interno di un'altra situazione comunitaria, diversa dalla precedente, con un livello di autonomia più alto. Inizia una vita sociale che non passa inosservata, la troviamo in strada, dove tutti la conoscono. Diverse realtà che si avvicinano a lei per cercare di capire, per cercare di aiutarla. Della ragazza che conosciamo, inizialmente non si riesce a capire molto. Fatica ad affrontare il suo vissuto. Le risulta faticoso anche solo parlarne. Si costruisce un immaginario rispetto a quello che è e che è stata la sua vita e che manda fortissimamente in confusione chiunque abbia a che fare con lei. Ci sono di continuo storie, anche molto forti, su violenze che non si sa se ci siano mai state. Colloca il papà in Sud America, parla di lui come se fosse un militare che viaggia, quando in realtà lei non sa nulla di questo papà e si inventa una malattia grave per cui racconta di essere in fin di vita.

Per Giulia le relazioni non sono mai state una certezza e quindi lei fa scattare questi meccanismi nella speranza di poter avere persone attorno che si prendano cura di lei e si occupino di lei. Una volta che le persone capiscono che lei non è autentica ottiene, però, l'effetto contrario: la abbandonano e quando lei inizia ad intuire che gli altri non credono più a quello che lei racconta se ne va. Questo tira e molla continuo, e il perpetuo cambio di compagnie, la portano ad abbandonare le amicizie storiche che sembravano consolidate. Il suo livello di maturità, purtroppo, non è adeguato alla sua età anagrafica e con le conseguenze ovvie in termini di autonomia.

Ad un certo punto, incapace di vivere insieme alle altre persone con cui doveva condividere gli spazi della comunità, i servizi la spostano nell'attuale comunità residenziale. Non svolgeva i compiti assegnateli per il turno della pulizia della cucina rendendo la situazione per le operatrici di riferimento insostenibile.

La comunità in questione è religiosa e per Giulia questo elemento risulta un po' destabilizzante. A colloquio con i servizi manifesta che lei lì non ci vuole restare e che se ne vuole andare perché si sente in trappola.

Oggi Giulia ha un'età tale che prevederebbe un' autonomia ma a causa della sua fragilità emotiva e psichica non è ancora giunto il momento da lei tanto sperato. Manifesta ripetutamente di essere consapevole, suo malgrado, di avere ancora bisogno della comunità come supporto. Essa da segnali contraddittori sulla vita in comunità, alcune ragazze le fanno i dispetti e lei glieli ricambia ancor più pesanti.

Qualche mese fa è arrivata di sorpresa in sede. Ci ha comunicato che voleva partecipare al viaggio organizzato dalla comunità a *Medjugorje*, con le stesse persone che ha sempre ammesso di detestare. La cosa ha destato in noi 4 operatori non poco stupore al punto da porle qualche domanda per capire cosa la muovesse a fare questo viaggio. A quel punto lei stessa ha farfugliato qualcosa per zittirci ma non si percepiva convinta. Non a caso, a distanza di dieci giorni, è tornata a dirci che aveva cambiato idea e non aveva alcuna intenzione di partire.

Fondamentalmente pensava di fare una gita, il fatto che si trattasse di un viaggio di raccoglimento e fede sembrava non sfiorarla, ma quando glielo hanno spiegato accuratamente ha pensato bene di fare marcia indietro. Questo è un esempio per comprendere come Giulia cambi costantemente decisioni e rotta.

Negli ultimi tempi ha manifestato una serie di novità sull'essersi riscoperta o scoperta in un corpo che non ritiene adeguato al suo io interiore. Nonostante lei abbia da sempre esternato la sua omosessualità con serenità, ora l'attenzione è verso il suo essere più profondo che non è compatibile con il suo aspetto fisico.

PRIMO INCONTRO del 28/11/2019: presenti:

Fabio, Elisa, Lorenzo, responsabile della comunità di Giulia ed io

E: Giulia ha iniziato il lavoro di gestione dell'ansia aumentando la terapia farmacologica. Quando l'assistente sociale la vede, dice che ha alti e bassi. Essa ha iniziato a percepire il reddito di cittadinanza e manifesta il desiderio di poterlo spendere.

Nel tempo Giulia si è rivelata più attiva in relazione con l'assistente sociale e si dice contenta della psichiatra assegnatole. A volte comunica opinioni discordanti. In alcune occasione le va bene la struttura contenitiva, mentre in altre afferma di volersene andare. Da gennaio

vorremmo farla partire con l'attività di tirocinio. Al momento ignoriamo la tempistica del tirocinio, ma sarà utile per Giulia l'inserimento protetto nella società.

G. racconta di un recente avvicinamento con i ragazzi dello "skate-board".

Il coordinatore della scuola serale superiore che frequenta ha detto che l'anno scorso, se avesse seguito un minimo di indicazioni, l'avrebbero ammessa agli esami e sarebbe passata. L'importante è che lei ci sia, che non faccia assenze esagerate. A volte esce dalla classe, sta da sola e non segue più le lezioni. Le entrate in ritardo sono legate alle relazioni amicali. Il 5 novembre Fabio l'ha incontrata e le ha spiegato che così non va bene. La cosa più importante a livello scolastico era che venisse fatta una certificazione da parte del suo psichiatra dove venisse dato un certificato con il quale i professori le potessero dare degli strumenti compensativi al fine di gestirla meglio.

L'assistente sociale propone di consegnare a Giulia una certificazione che per la privacy non ha la diagnosi quindi va bene per la scuola. Proviamo a vedere se Giulia la porterà al coordinatore. Viene proposto di chiudere il cerchio scuola parlandone solo con Giulia per farle capire che abbiamo recepito che a scuola si sta impegnando.

S: Qual'è il rapporto di Giulia con la strada?

E: Giulia ha sempre vissuto molto intensamente la questione strada nel senso che lei, non avendo riferimenti famigliari importanti, sulla strada c'è cresciuta e ci sta crescendo; tra l'altro prima di finire in comunità, ha avuto anche un periodo in una famiglia sempre qua a Treviso, però la convivenza con loro è diventata troppo impegnativa. Questa esperienza in famiglia si è chiusa piuttosto velocemente.

L'abbiamo incontrata la prima volta al progetto giovani di Villorba. Era accompagnata dagli operatori del progetto giovani di Treviso. La incontravano in strada agganciata ad un gruppetto appassionato di "skateboard". Successivamente erano venuti a Villorba in cerca di rampe per fare l'evento. Lei si è affezionata a me sin da subito, instaurando un livello di empatia e complicità molto forte.

Quando abbiamo fatto la prima uscita in strada a Treviso, sulla base dei posti che lei mi aveva detto che frequentava, sono riuscita a intercettarla e da lì è nata la nostra relazione e abbiamo iniziato a comunicare con lei. E' stata invitata più volte ed è anche sempre venuta agli incontri che facevamo. Adesso, con i suoi amici, è legata al progetto. Fondamentalmente si parlava di

tutto, problematiche di inserimento giovanile e problematiche personali: lei è stata sempre molto presente. Frequentava San Martino [*N.d.a. sede degli Ods*] e Villorba quando sapeva che io ero lì con il progetto giovani. Frequentava anche il progetto giovani a Treviso, aveva anche dei riferimenti e sapeva che io ero lì con gli educatori. In quel periodo viveva negli appartamenti della «cooperativa solidarietà» di Treviso e con gli educatori della coop aveva un rapporto molto complicato. Anche in quella sua esperienza di convivenza non riusciva a stare alle regole e il contatto forse non era proprio adeguato: sarebbe stato bello durasse per la posizione strategica dell'appartamento. [*N.d.a. poteva raggiungere facilmente il centro di Treviso*].

Abbiamo perso Giulia per un periodo. Come ti dicevo sopra, all'inizio abbiamo assorbito tutto quello che lei ci raccontava. Anche tutte le storie con alcuni elementi che poi si sono rivelati non essere reali. Quando lei ha inteso che noi stavamo capendo delle cose, ha cercato di allontanarsi. Questo non l'abbiamo mai permesso fino in fondo. L'abbiamo sempre cercata, anche perché per il forte aggancio che c'era stato. Abbiamo fatto richiesta all'assistente sociale di creare dei momenti di confronto tra le realtà che la seguivano. C'erano questi incontri mensili, giusto per dare un'idea vaga, perché alcune volte sono stati più frequenti di altri, a seconda delle esigenze.

Vi erano le educatrici della comunità «Solidarietà», gli educatori dei progetti giovani Treviso, gli ODS ed io che ero in rappresentanza trasversale anche per il progetto giovani Villorba. Veniva una psicologa in rappresentanza del CSM (Centro di Salute Mentale) e un rappresentante del SIL (Servizio Inserimento Lavorativo) che segue persone con disturbi psichici o disabilità. Questi ultimi 2 servizi più i servizi sociali sono per Giulia un punto di riferimento.

S: Come ha vissuto il passaggio da una comunità all'altra?

E: In cooperativa «Solidarietà» lei era in una situazione di semi-autonomia con altre ragazze con delle problematiche di disabilità dove si chiedeva loro di provvedere a farsi da mangiare, tenere pulita la camera, comunque con dei riferimenti e con delle restrizioni di tipo orario, ma che possiamo definire abbastanza flessibili anche perché durante il giorno si poteva muovere liberamente. Poiché si trovava in una situazione di convivenza con persone di età a lei vicina, Giulia viveva una quotidianità pseudo-normale dato che non si sentiva costretta nell'ambiente in cui si trovava. Doveva gestire spazi comuni, turni di pulizie, era responsabile

dei suoi spazi, nella gestione della mensa. Aveva sempre un ruolo, come lo avevano anche gli altri ospiti della struttura.

Quando è stata spostata in «Casa di Nazareth», il contesto è risultato completamente diverso. Ad esempio per uscire si deve chiedere il permesso, l'autonomia non sussiste. L'ambiente che è fortemente cattolico ed è andato un po' in contrasto con quello che è il suo vissuto e quello che è il suo orientamento sessuale.

Aggiornamento Equipe del 10/03/2020

Giulia risulta essere positiva al tampone per il COVID 19. Successivamente alla positività di un ospite, l'intera struttura è stata posta in quarantena.

Aggiornamento Equipe del 26/05/2020

Giulia ha avuto un battibecco con un ragazzo della struttura affetto da sindrome di *Down*: le ha detto qualcosa che ha scatenato la sua fuga. Giulia è scappata e hanno chiamato i carabinieri che l'hanno rintracciata. Si è velocemente divincolata scappando ma è stata ripresa nell'immediato successivo. Questo episodio è stato solo la goccia che ha fatto traboccare il vaso poiché essa si trova costantemente sotto accusa da parte della comunità per la sua sessualità. Viene continuamente ripresa in causa e demonizzata, le rendono dunque la vita impossibile, inoltre la comunità attua una modalità di controllo nei suoi confronti, monitorando la sua attività sui social sino al punto che lei decide di scappare.

Nel momento del fermo, nella diatriba che si è creata con le forze dell'ordine, nel tentativo di placare la sua rabbia sono volati pugni, calci e spintoni contro i carabinieri in questione.

L'intervento dei carabinieri, arrivati per sedare la situazione, si è concluso nel momento in cui è arrivata l'ambulanza che ha portato Giulia in Pronto Soccorso. Lì hanno eseguito l'intero iter procedurale che viene fatto a tutte le persone che arrivano al PS per accedere alle cure, con successivo test urgente per COVID-19.

Giulia ha passato la notte in PS: l'assistente sociale di riferimento e la responsabile del centro in cui vive sono andate a riprenderla la mattina successiva. La responsabile ha paventato di spostare Giulia dalla comunità.

Ci troviamo in una situazione molto pesante poiché si è fossilizzata e non si riesce ad andare avanti. A questo proposito viene chiamato in causa il CSM che la segue e viene ricalibrata la terapia farmacologica. L'assistente sociale stabilisce l'impegno di vedersi settimanalmente al

CSM. Giulia, in realtà, parla con gli infermieri e non con il medico curante. Questi stanno cercando di dialogare con lei per tirarle fuori e capire cos'è che le fa scattare gli attacchi di ira e le reazioni violente che manifesta.

Il dott. Rossi (CSM) (psichiatra di Giulia) in realtà non c'è e questo appuntamento settimanale risulta essere superficiale: persistono i colloqui solo con gli infermieri.

Al momento, l'assistente sociale di Giulia punta a restare molto concentrati sulla questione scuola. Non serve cercare in struttura un consenso che non avrà mai.

L'unica cosa che in «casa di Nazareth» va bene, è il monitoraggio dell'andamento scolastico.

Per quanto riguarda la questione relativa all'orientamento sessuale, la dottoressa XY preferisce aspettare ad affrontarla.

I servizi sociali, in questo periodo storico, si stanno trovando oberati da nuovi utenti (ad esempio c'è una nascita di nuove povertà dovute al COVID-19) per l'enormità di casi che sono sopraggiunti.

Visto che non mancano secoli per il diploma di maturità e Giulia ha la consapevolezza che la dottoressa XY è decisamente oberata per l'ingente numero di casi da dover seguire in questo periodo, oggi Giulia è felicissima.

Successivamente ad una lunghissima telefonata con Giulia, è sopraggiunta la questione legata alla mamma e alla famiglia. Mesi fa, durante l'incontro con la dottoressa XY, mentre si affrontava il tema di una futura indipendenza di Giulia, le era stato proposto una terapia psicologica alternativa (il problema è che lei percepisce il reddito di cittadinanza e pertanto risulta oneroso sostenerne il pagamento). La terapia si chiama "*Rebirths method*" che consiste nell'elaborazione di finestre del passato mai chiuse. Si affrontano temi sempre rimasti in sospeso. Si è parlato anche della nuova figura che dovrebbe entrare a far parte della vita di Giulia secondo l'assistente sociale: quella dell'amministratore di sostegno. Ruolo svolto finora dalla comunità dove risiede.

La dott.ssa XY afferma di volerla mantenere calma evitando di aprire vasi di Pandora che la manderebbero in crisi.

Il tirocinio di lavoro che doveva partire non è mai partito, è lì pronto, ma non si è mai attivato a causa del COVID-19.

Parlando di possibili soluzioni abitative tra la responsabile del centro e Giulia, si è pensato di trovare una stanza. La dottoressa XY è d'accordo nel tentare di mettere Giulia in una situazione di convivenza con altre persone. Giulia, però, è esplosiva. Ha bisogno di contenimento e, se manca, nulla è fattibile.

Se la si colloca in una struttura inadeguata, viste le sue problematiche, va in tilt (es: maggio il mese dei rosari, Giulia non ne può più): le crisi si sono acuite, causate dal luogo in cui si trova.

Il punto è: la dott.XY ha detto che è affrettato mandarla a vivere con altri. L'ideale sarebbe farla entrare in un contesto accogliente. Giulia avrebbe bisogno della costante presenza di un adulto di riferimento. Se non la si fa lavorare, non si può pretendere che ci sia un cambiamento: stiamo gestendo i suoi momenti di crisi con i farmaci, ma la terapia è momentanea ed ha unicamente lo scopo di sedarla.

Per assurdo, per gli OdS, buttarla in appartamento potrebbe essere un punto di rottura quasi necessario, visto e considerato che non può compiere il 50° compleanno in comunità: si auspica che non vivrà lì per sempre.

Da quando la conosciamo non abbiamo ricordi di crisi frequenti su cui abbiamo dibattuto in *equipe*. Nella cooperativa «Solidarietà» lo stile di vita di Giulia era più adeguato perché aveva più autonomia.

Se andasse in escandescenza una volta al mese, capiamo, ma se ne ha una ogni 2 anni va anche bene, vuol dire che non l'abbiamo persa, o lobotomizzata. Parlandoci assieme, non è completamente sconnessa dalla realtà anche per quanto riguarda le bugie, che all'inizio ci raccontava e ora non più. Non ci racconta più la storia dell'orso ma è molto più centrata. Sentiamo i suoi racconti molto più concreti.

Questa potrebbe essere una *chance* per prendere in mano la sua vita.

La cosa più importante, a livello scolastico sarebbe che venisse fatta una certificazione da parte dello psichiatra con la quale i professori le possano fornire gli strumenti compensativi per gestirla meglio.

A fine giugno due educatori OdS hanno fatto visita a Giulia all'interno della comunità per capire come stava e come stava procedendo la sua vita. Ha manifestato un desiderio

impellente di lasciare l'attuale soluzione abitativa e si è attivata pubblicando annunci dove cerca un monocale in affitto.

Secondo l'assistente sociale non è ancora giunto il momento di lasciare la comunità poiché sarebbe opportuno che lavorasse prima di lasciare la struttura.

L'incontro è stato molto breve, una trentina di minuti, che si sono esauriti velocemente tra battute e convenevoli. L'hanno vista bene, normalizzata, dato che non aveva più un giallo flash in testa e hanno notato che era molto presa dalla scuola per l'esame ed il tirocinio.

(N.d.a: Successivamente Giulia ha comunicato all'educatrice OdS il desiderio di parlare con una psicologa per avere tutte le informazioni sul cambio sesso. Ha contattato il coordinamento LGBT di Treviso che le ha fornito nome ed appuntamento. Sono andate entrambe all'incontro e Giulia è rimasta soddisfatta delle informazioni ricevute.)

Nel momento in cui la sua dimensione identitaria dovesse approfondirsi quella non può più essere casa sua. Proprio per questo motivo Giulia non è interessata a coinvolgere la responsabile della comunità su questo aspetto della sua sessualità, per lei una volta che mette al corrente l'assistente sociale è sufficiente.

Giulia è stata promossa con un bel voto e questo si può dire che sia stato anche un po' merito della quarantena da Covid 19 dato che ha potuto dedicare molto tempo allo studio: ha completato l'anno con un ottimo risultato.

Il centro di servizio per il volontariato ha trovato il tirocinio per Giulia, ma non siamo ancora a conoscenza in che ambito si svolgerà. Potrebbe anche non essere afferente alla meccanica auto (formazione professionale che ha appena concluso).

5.1 Restituzione dell'intervista ad Elisa

Le strategie attuate per il caso di Giulia sono state concertate dall'*equipe* costituita da tre educatori, dall'assistente sociale e dalla direttrice della residenza di Giulia. Il metodo operativo è stato quello della ricerca azione. Il metodo circolare ha permesso di rivedere le strategie attuate e di prevedere nuove soluzioni. Data la complessità del caso, sarebbe stato auspicabile una maggiore partecipazione propositiva e attiva della responsabile della residenza e del medico che l'ha in cura. La criticità emersa riguarda, appunto, la disponibilità

dello psichiatra ad incontrare Giulia, il rapporto compensativo degli altri OS, gli infermieri, e la delicata interazione con la religione e la religiosità degli altri attori, soprattutto in merito alla identità sessuale di Giulia. L'evoluzione del caso, nel periodo del tirocinio ha visto diversi progressi, la conclusione del ciclo scolastico e la proiezione verso una prospettiva lavorativa della persona.

6. Progetto “Ragazzi si parte”

Progetto educativo rivolto a ragazzi e ragazze delle scuole medie

L'esperienza si rivolge a ragazzi e ragazze delle scuole medie e si propone di:

- Creare un ambiente educativo adatto per sostenere la motivazione dei ragazzi rispetto allo studio, rafforzare le competenze sociali, attraverso la conoscenza di sé, dei propri interessi, delle proprio risorse e dei propri limiti.
- Creare momenti di collaborazione e cooperazione di gruppo, favorendo relazioni positive per garantire un “sano stare insieme” nella condivisione delle regole di base e nel rispetto degli spazi comuni.
- Aiutare i ragazzi nello studio e nello svolgimento dei compiti.
- Sviluppare la creatività e il pensiero divergente riguardo se stessi e il mondo che li circonda.
- Promuovere alleanze educative con realtà presenti nel territorio.

L'esperienza si avvale della presenza di figure educative professionali, esperte e di volontari.

Il progetto prevede di:

- Creare uno spazio di riferimento per minori, con figure educative di supporto.
- Promuovere attività aggregative per stimolare l'acquisizione di competenze che facilitino lo sviluppo educativo dei ragazzi/e.
- Usare strumenti legati non solo a metodologie didattiche di tipo “frontale” ma anche all'apprendimento cooperativo, al teatro, al *roleplaying* dando ai ragazzi la possibilità di mettersi in gioco imparando a usare la corporeità nella sua totalità.
- Organizzare attività laboratoriali, e momenti di gioco.

6.1 Intervista a Don Edy

Una parte del tirocinio mi ha visto partecipare al progetto “Ragazzi si parte” della parrocchia di Olmi (TV). Il responsabile del progetto è Don Edy Savietto che ha risposto ad alcune domande riguardo l’efficacia degli interventi degli educatori e degli OdS, e l’origine del progetto.

S: Quali sono secondo te i punti di forza e di debolezza del progetto?

E: Il punto di forza del progetto è sicuramente nelle persone coinvolte. Gli operatori, a cui è stato chiesto di mettere mani al rinnovo del progetto, sono persone che oltre alle competenze ci mettono il cuore e tanta passione. Per questo ritengo sia, come per altri progetti, la caratteristica più importante perché oltre all’efficacia vi sia anche una vera relazione con gli utenti o i ragazzi che vi partecipano. Il punto di forza è l’amore e la voglia di volere bene indistintamente a chi abbia iniziato a frequentare, a prescindere da qualsiasi condizione, sesso, età, etnia di provenienza, situazione economica essi vivano.

Il punto debole è legato al numero degli operatori. Dal mio punto di vista più ci si avvicina al rapporto uno ad uno, maggiore sarà l’efficacia dell’intervento. La relazione diviene anche possibilità di entrare in reale contatto con la situazione personale di chi arriva ad usufruire del servizio. Servizio che sicuramente ha per obiettivo l’aiuto per i compiti scolastici. Attraverso un potenziamento sulle materie nelle quali hanno più difficoltà, diventa anche una possibilità di incontrarli in quelle che possono essere le loro paure, le loro fragilità e, attraverso la fiducia che si instaura, amplificare la portata dell’aiuto che si può dare a loro e alle loro famiglie.

S: Che cosa ne pensi del progetto? com’è il rapporto con i ragazzi?

E: Ho voluto fortemente questo progetto perché l’età delle medie è la più importante. Essa rappresenta il punto di connessione e di raccordo tra le elementari, che è una piccola oasi felice, e il grande passaggio alle superiori, l’età dell’adolescenza. Dove se un rapporto non è stato costruito all’interno della comunità rischiamo davvero di non vedere più questi volti, questi corpi e queste anime. Rischiamo quindi di perdere la possibilità di vivere con loro un cammino insieme fatto di gioco, di compagnia e dalla condivisione delle loro esperienze. Lo ritengo importante anche perché agisce riguardo ad uno degli aspetti centrali della vita dei ragazzi: la scuola, lo studio e tutto quello che comporta in termini di ritorno personale.

Purtroppo vige ancora un sistema molto valutativo e molta della loro stima o disistima si gioca in questo rapporto che tante volte, soprattutto per chi ha scelto il servizio, è deludente o comunque non lascia una buona traccia o un buon ricordo.

Per quel che riguarda il rapporto con i ragazzi penso che sia sempre molto positivo. Anche quest'anno, dove c'è stata una profonda rivoluzione soprattutto degli operatori, mi sono accorto come i passaggi partano sempre da una diffidenza iniziale per approdare ad un periodo di conoscenza sommaria reciproca fino ad arrivare ad una confidenza che diventa anche un'amicizia, una sensazione di piccola comunità o piccola famiglia che non vede l'ora di ritrovarsi. In quest'anno particolare, dal mio punto di vista, il successo è stato proprio vedere la gioia e l'attesa dei ragazzi prima di incontrare gli operatori. I ragazzi erano sempre più in anticipo, aspettavano gli operatori davanti alla porta, e non vedevano l'ora di cominciare la relazione con loro.

S: Tu che sei il riferimento storico, com'è nato questo progetto?

E: "Ragazzi si parte" in realtà aveva un precedente chiamato "spazio ragazzi". Quando mi sono accorto che in parallelo all'aiuto per i ragazzi delle elementari con il progetto "sbocciati" c'era necessità di creare uno spazio che avesse una sorta di "esca" attraverso il doposcuola. L'aiuto nelle attività scolastiche poteva dare la possibilità ai ragazzi di avere uno spazio loro, dove entrare in contatto con degli adulti formati, appassionati. L'obiettivo era che potessero avere dei riferimenti solidi, solidali oltre ai genitori e alle altre agenzie educative.

Il progetto è partito quattro anni fa. Dopo tre anni, con alcune difficoltà più o meno grandi nell'ultimo periodo, ho deciso di dare una svolta cambiando l'indirizzo di fondo e anche lo stile. Per il primo anno posso dire che abbiamo avuto un successo molto bello.

S: Cosa ti ha spinto a far parte del progetto OdS? Da quando ne fai parte?

Sono parroco a Olmi dal 2013. Il progetto, sbocciato con i più piccoli, ha sempre continuato e da quando ha preso luce il progetto "spazio ragazzi" (ora mutato in "ragazzi si parte") il cambiamento sostanziale è stato, appunto, quello del passaggio dei riferimenti: prima era gestito da "piccolo carro" mentre ora direttamente dalla parrocchia con un cambio di personale e di indirizzo di fondo. Il mantenimento è stato dato dalla volontaria storica però sposando in pieno la nuova linea degli operatori di strada e l'educatore della cooperativa "la esse" stabile tre volte a settimana.

6.2 Restituzione dell'intervista a Don Edy

Il progetto è nato per dare supporto scolastico e per gestire attività aggregative e ludiche per i giovani della parrocchia di Olmi(TV). E' stato commissionato dalla parrocchia stessa e ha visto la presenza di un educatore, supportato da due volontari. La mia presenza era volta a dare sostegno agli studenti per i compiti in lingua spagnola e anche per le altre materie.

La missione principale dello sviluppo delle competenze e della socialità dal punto di vista aggregativo non ha visto particolari criticità. La ricerca degli altri soggetti più grandi, volto alla prevenzione del disagio era considerato come un obiettivo secondario, che non ha dato frutti: i giovani dai quindici ai diciotto anni, hanno preferito gestire in autonomia il tempo e si sono sottratti anche alle strategie di aggancio da parte degli OdS. Il committente ha riconosciuto positivamente l'esito dell'intervento primario.

7. Momenti di formazione a Vedelago

Le attività di formazione degli OdS, in questo caso rivolte a gruppi di animatori, nascono con l'obiettivo di migliorare l'efficienza dell'attività e il conseguente rapporto tra l'animatore e il gruppo di ragazzi. Tali incontri vengono appositamente pensati per migliorare la consapevolezza di limiti e capacità e far sì che si possa ragionare sulle strategie nel superare questi limiti. Per raggiungere nuovi obiettivi, partendo da esigenze e bisogni che si manifestano in questa sede. Si parte con la domanda dell'educatore sulle aspettative e il motivo per cui si trovano lì. Si intavola un dibattito sul significato del volontariato e sul perché si desidera farlo e cosa può mettere in crisi una azione di volontariato. Si parla di fiducia, di confronto, di gruppo, e di cosa significa educare perché per l'educatore è importante tirare fuori dal ragazzo ciò che vuole. Vengono fatti svariati giochi per consapevolizzare i ragazzi e far emergere criticità a livello di gruppo.

Durante la settimana comunitaria, realizzata dall'unione di tre parrocchie e composta da circa venti animatori, si sono trovati a passare una settimana insieme sia durante il giorno che la notte, negli spazi parrocchiali di Vedelago - Fossalunga con l'obiettivo, anche attraverso le nostre formazioni di quattro serate, di migliorare il lavoro con i ragazzi e tra animatori. Gli incontri erano suddivisi due con l'educatore OdS Fabio e due con l'educatore OdS Lorenzo

strutturati in modo da lavorare sul pregiudizio, sulla conoscenza, sull'inadeguatezza, sull'incontro e sull'ansia.

Ho trovato tutti gli incontri molto interessanti, in particolare l'ultimo è stato stimolante perché basato sul gioco della posta, ovvero: venivano date ad ogni gruppo scarse informazioni sull'albero genealogico di tizio e caio e veniva affidata la cooperazione attraverso domande tra i vari gruppi. Il fine era di raccogliere idee per riprogettare l'animazione, sperimentare nuovi strumenti per il nuovo anno, imparare ad ascoltare l'altro per uscirne incoraggiati e propositivi. L'obiettivo della collaborazione deve essere misurato, per rigenerare l'entusiasmo iniziale.

8. Il sottogruppo minori del tavolo suicidi incontra i ragazzi dell'IPM

I primi giorni di febbraio con il team costituito da due educatori OdS, dalla pediatra facente parte del tavolo suicidi e la sottoscritta, ci siamo recati presso l'istituto penale minorile di Treviso per conoscere i ragazzi che avrebbero partecipato al concorso indetto per scegliere il logo rappresentativo del tavolo suicidi. Hanno partecipato al bando di gara, sia il Liceo Artistico che l'IPM. In occasione di questo incontro, abbiamo voluto affrontare con loro, nel limite del possibile, il tema suicidio per comprendere quale fosse il loro pensiero.

La chiacchierata è iniziata raccontando perché avevano scelto una rappresentazione piuttosto che un'altra da attribuire al logo. Successivamente siamo entrati nel tema di cosa volesse dire per loro la parola suicidio. Ho colto che le nostre domande non generavano perturbazione bensì risultavano per loro veicolo di espressione. I giovani hanno espresso di aver vissuto da parte di persone a loro care, atti suicidari, tentati e riusciti. Questo ha dato loro il modo di interagire con noi sullo stesso livello e non sul livello tipico "insegnate - studente". Durante la conversazione -a prescindere dell'assenso o dissenso dell'atto in se-, emergeva un vissuto sofferto, dovuto alle evocazioni di ricordi e sensazioni di dolore e impotenza provate successivamente alla mancanza di queste persone.

Si è parlato del non accorgersi di un grido di aiuto mai palesato e quindi una forza di incapacità da parte dell'amico di cogliere questo segnale per giungergli in aiuto o analizzare con lui il disagio vissuto. È emerso come il linguaggio d'odio venga troppo spesso sottovalutato tra gli adolescenti oppure non compreso nelle conseguenze che può provocare.

I ragazzi consapevoli dei loro errori, affrontano la vita in modo diverso poiché si trovano in una situazione di costrizione della loro libertà, per questo la vita assume un significato importante, dato che loro affermano che la torneranno a vivere davvero solo quando saranno fuori, mettendo sulla bilancia una serie di valori che spesso nei loro coetanei non emergono in maniera così forte. Sentir parlare loro da parte dell'educatore che fa l'ora di orientamento alle prime classi superiori di un Istituto Professionale, fa pensare su quanto potrebbe risultare interessante un confronto su tematiche estremamente attuali.

Alla fine dell'incontro i ragazzi era come se non ci volessero lasciare andare via, era come se preferissero affrontare una tematica così triste piuttosto che tornare all'immobilità della loro quotidianità. I pensieri emersi hanno scosso la pediatra che dopo l'uscita, in un confronto tra noi, è stata mossa da commozione.

Ragionando sulle dinamiche nate durante l'incontro, le domande generatrici che venivano poste, ottenevano sempre una risposta e mai un atteggiamento di chiusura da parte loro.

Siamo sicuramente usciti più ricchi e consapevoli che la realizzazione di un logo aveva in loro sprigionato un momento di riflessione e una propensione ad ascoltarci, visto che il tavolo ha nel suo essere, la prevenzione degli atti suicidari.

9. Intervista a Don Francesco

Don Francesco è il nuovo responsabile del progetto che coinvolge le trentatré parrocchie della diocesi di Treviso dal 1998. Le domande sono rivolte per capire dal punto di vista del religioso e del suo recente incarico, l'efficacia degli interventi commissionati agli OdS.

S: Vuoi raccontare il progetto dal tuo punto di vista?

F: Che posso dire, ci sono entrato davvero da poco, e da ancora meno come referente dei preti che rappresentano le parrocchie che fanno parte del progetto, per cui non ho avuto molto modo di vederlo in atto.

Quello che ho percepito l'ho ricevuto dai confronti avuti, anche non in ambiti prettamente inerenti al progetto, con gli operatori, in particolare con Fabio Tesser. Quello che ho colto è molto positivo, perché sa mettere insieme dimensione concreta (si parla di e con giovani reali), e pure ideale (capacità di rimanere sul futuro con un occhio al dopo, al futuro) e questo

non è da poco. Si concerta, senza contrasti, l'informale della "strada" con il "formale" del progetto, che per questo non cede al formalismo.

Ho visto gente appassionata alla realtà delle persone che non vedono come utenti, ma persone da accompagnare, da interrogare, ma anche dalle quali lasciarsi interrogare. C'è un non so che di profondamente cristiano in quello che si fa, dove nulla è così fallito che non meriti un tentativo.

S: Cosa hai scoperto entrando a far parte del progetto?

F: Che le sinergie tra diversi soggetti e diverse vocazioni, sono davvero importanti. Che, nella Chiesa, lo spazio per professionalità non delegato, ma fatto oggetto di confronto, è davvero necessario in una complessità della quale, come Clero, abbiamo una percezione alla meglio parziale, alla peggio fuorviata e fuorviante.

Per fortuna ci sono molti soggetti educativi in campo che hanno a cuore persone reali.

S: Quali sono i punti di forza e quali di debolezza?

F: Forza:

il Senso della realtà, concreto senza essere piegato al mero risultato quantitativo.

Inclusività

La semplicità nelle modalità... senza molti strumenti, ci si gioca di persona

Le persone che lo pensano e lo guidano (varie per età, idee, *background*, situazioni di vita...)

I ragazzi che ne fanno parte.

il limite è nelle persone, che non lo pensano e non lo guidano perché non sanno rendere le loro oneste e sacrosante opinioni "contrarie", elemento di crescita, ma solo di arroccamento.

I ragazzi: come in ogni attività educativa che si sfregi di questo nome, più che un limite è forse un'incognita, come lo è ogni persona alla quale tenti di riconsegnare la capacità di liberarsi.

Il tempo è sempre troppo poco.

S: Come raggrupperesti le visioni dei vari preti? Scontro o incontro?

F: Sinteticamente in 3 categorie

“Non li vedo mai”: Sono la minoranza, nostalgici di una chiesa “rivoluzionaria” degli anni 70-80; sentono che il tempo per loro sta per finire, ma non si rassegnano alla cosa. Si ispirano (e lo ripetono all’infinito), senza però averlo compreso fino in fondo, al principio “è l’ora dei laici”, ma fanno l’esatto contrario, infatti esigono di avere in mano tutte le redini (che vogliono) della parrocchia; tutto si deve riferire a loro, e tutti la devono pensare come loro... sono all’avanguardia ma forse di 50 anni fa. Per questo non intuiscono percorsi di emancipazione, ma pretendono presenza e intessono legami di dipendenza. Non pensano che forse l’operatore di strada è molto più utile, anche per un’oggettiva questione di numeri, nell’istruire processi di cambiamento nelle persone del luogo, invece di sostituirsi, in delega, alle persone del posto. Non solo, ritengono che gli altri debbano intuire i bisogni e le necessità del prete, senza che lui le formuli.

“Male non fanno”: sono un buon numero, forse la maggioranza; sono quelli che se interpellati rispondono, ma non partecipano attivamente all’elaborazione del progetto. Non sono contrari, ma semplicemente hanno di meglio e di più importante da fare, non credono nella portata “rivoluzionaria” dell’idea, per loro è una cosa buona, ma non tra le più decisive... Non sono negativi, anche per motivi condivisibili (penso, ad esempio, a quanto, inevitabilmente, il progetto sia concentrato sulla città... e poco sulle altre realtà che le girano intorno) si sentono “lontani”.

“Siamo chiesa nella realtà”: Sono un piccolo numero, ma convinto della bontà della cosa e per questo non la subiscono ma contribuiscono, senza sudditanza, né supponenza, al dibattito e all’elaborazione del progetto. Tra gli aspetti positivi vorrei sottolineare la grande stima nei confronti degli operatori, che è sicuramente anche dal gruppo dei “male non fanno”, ma qui si supera la delega e poi, con uno sguardo che si fa intravedere nel progetto, oltre alla pura cura dei giovani, ci sono gli indizi per un nuovo modo di essere Chiesa.

S: Qual’è a tuo avviso il ruolo dei giovani?

F: È quello di essere messi in condizione di esercitare la loro responsabile libertà. Vengono create le condizioni migliori possibili per rispiegare il volo... ora tocca a loro prendersi il rischio della propria libertà. E da questo, coloro che hanno la capacità di rischiare bene questa occasione possano diventare, per altri, piccole guide e stimoli, in una *peer to peer* virtuosa e davvero efficace.

S: Cosa cambieresti del progetto anche in vista dell'imminente scadenza?

F: Certamente ampliarei lo sguardo ad un contributo che, passando per l'attenzione giovanile, possa istruire percorsi di rinnovamento (destrutturando) sul modo di noi preti di essere pastori e sul modo della Chiesa di essere espressione della presenza di Dio sulla terra. Il *modus operandi e cogitandi*, che l'OdS ha e che a noi manca, è una risorsa importante non solo per la pastorale giovanile, ma per tutta la pastorale della Chiesa e non solo, per l'essere stesso della Chiesa.

9.1 Restituzione dell'intervista a Don Francesco

L'intervista rende una immagine critica del territorio e delle compagini clericali che appartengono, come committenti, al progetto. Emergono differenti tessuti sociali in base alla diversità del territorio. Gli interventi mutano per tipologia e metodologia operativa che pongono sempre come soggetto principale i giovani, come singoli o come parti di gruppi informali. Per affrontare tutte le casistiche sono state adottate le differenti metodologie operative presenti nella letteratura, coadiuvate anche dall'esperienza diretta degli OdS.

Con la seguente relazione si vuol spiegare quanto il linguaggio dell'odio fomenti scontri e accentui diseguaglianze. Ad esempio nel caso di Giulia, che viene discriminata per il suo orientamento sessuale. Se lei avesse delle competenze linguistiche e relazionali differenti sarebbe in grado di gestire meglio quelli che in questo momento considera dei punti deboli per i quali risulta più attaccabile. In realtà, prima di sentirsi attaccata per la sua sessualità a dire il vero la sua difficoltà è il non sapersi dire. Il linguaggio crea sì il mondo ma anche la persona.

Essendo il linguaggio d'odio presente anche tra i giovani, risulta un elemento di analisi nell'azione educativa. Riversare odio attraverso l'uso della parola comporta una reazione talvolta violenta. Il problema da un lato è il linguaggio e la parola che si usa e dall'altro è il come la si esprime. Di conseguenza ci vorrebbe una sorta di doppia educazione la prima al senso delle parole e e la seconda contro il linguaggio dell'odio.

10. Puntata di MAESTRI #lascuolanonsiferma# RAI 3

Claudia Bianchi: la lingua dell'odio.

L'argomento di questa citazione è il linguaggio dell'odio, ovvero la capacità di colpire e di ferire gli altri con le parole.

Shakespeare fa dire a Calibano nella tempesta: *“mi avete insegnato a parlare come voi e quel che ho guadagnato è questo, è che ora so maledire, ci impariamo a fare del male con le parole, mi posso maledire con le parole”*.

Il linguaggio d'odio tratta di quelle espressioni che servono a colpire gli altri, in generale a colpire gruppi sociali, a individui in quanto appartenenti a gruppi sociali che vengono identificati in base alla consueta litania dei pregiudizi che affliggono le nostre società (etnia, orientamento sessuale, nazionalità, religione, al genere, all'abilità, alla disabilità al ceto sociale). Il linguaggio d'odio è diventato di attualità nei nuovi tempi con il diffondersi dei nuovi “media” (Internet, social media) che si utilizzano come mezzi per diffondere minacce, insulti e trovano il loro luogo ideale per esprimersi on-Line dove non ci sono filtri. Per alcuni l'attenzione al linguaggio d'odio sembra una questione di dettaglio ma anche, per gli amanti del politicamente corretto, è quasi un lusso. Con le discriminazioni plasmiamo le nostre identità sociali che ci dicono chi siamo e quello che possiamo diventare, perché è uno strumento con cui noi plasmiamo e modifichiamo le nostre identità sociali e questo perché le parole ci dicono chi siamo, ma anche quello che possiamo diventare ma anche chi non possiamo diventare. Questo vale per classificare individui e categorie sociali come uomo, donna, migrante, clandestino, bianco, nero, ecc. Ci permettono di costruire delle vere mappe di senso e di orientarci e di navigare nella realtà sociale. Per catalogare i gruppi e dare ordine all'esperienza non ci si limita ad una mera impresa descrittiva, non si limita a rappresentare quello che è già fuori là nel mondo, nei contesti sociali le nostre parole sono qualcosa di più di limitarsi a catalogare gruppi preesistenti. In queste classificazioni vengono usate come base per approvare certi comportamenti, quindi hanno una straordinaria portata normativa, non dicono semplicemente come stanno le cose ma dicono anche come dovrebbero andare le cose.

Una volta che abbiamo classificato un essere umano come uomo o come donna, ci aspetteremo da quell'individuo certi comportamenti e certe emozioni, atteggiamenti, che vanno dal modo di camminare, di parlare, di vestirsi, che pianga e non pianga, fino al lavoro

che fa, o a chi ama. In altre parole noi siamo ciò che siamo anche come risultato dei tratti attribuiti o che ci vedono attribuiti dagli altri con particolare enfasi con fatti che tendiamo ad attribuire a noi stessi sul fatto che siamo stati catalogati fin dalla nascita come uomini o come donne. Quella che sia la realtà biologica o quella chiaramente sociale dietro queste parole, è un fattore chiave di come siamo stati visti, stati trattati e diventa un fattore chiave del nostro diventare uomo o donna. Perché appunto definizioni e categorizzazioni influenzano ciò che gli altri volevano da noi o come ci tratteranno, quali comportamenti approveranno, quali comportamenti puniranno o sanzioneranno e quindi le parole possono essere viste come strumenti di controllo sociale.

La concezione secondo cui la parola ha la funzione solo di descrivere la realtà quindi anche ci permette di descrivere le questioni sociali e le dinamiche sociali, le disuguaglianze, le ingiustizie. Questa è una concezione filosofica che ci ha accompagnato fino alla metà del secolo scorso. C'è una concezione più recente accanto a questa dimensione descrittiva del linguaggio sottolinea la dimensione pre-formativa, la dimensione secondo la quale il linguaggio fa cose con le parole, *slogan* coniato dal filosofo britannico John Austin che insieme a Ludwig Wittgenstein fondatori della filosofia del linguaggio ordinaria che studia il linguaggio quotidiano. In questa seconda concezione il linguaggio non si limita a rispecchiare dinamiche e ingiustizie sociali ma appunto la capacità di creare formare la realtà sociale e quindi anche la capacità di trasformare le dinamiche sociali e il linguaggio come veicolo di ideologie. Questa dimensione normativa di controllo sociale assume una forza particolare per quelle parole o frasi che racchiudono disprezzo e odio e rappresentano dei modi per stigmatizzare certi individui e certi comportamenti e affetti. Gli esseri umani hanno un'enorme quantità di parole per attaccare, ferire, deridere, per umiliare; parole che servono a rinchiudere gli altri in ruoli e posizioni d'inferiorità e, invece, mettere noi stessi in posizione di dominio. Le parole d'odio sono dei mezzi simbolici, mezzi che servono a normalizzare e a naturalizzare e a razionalizzare certe credenze certe emozioni negative che servono a stigmatizzarli, o a denigrarli e in generale a modificare la loro posizione della realtà sociale. In inglese esistono 2000 termini per riferirsi a donne considerate di facili costumi che è un segno dell'importanza del controllo sociale sulle donne e sulla loro condotta sessuale.

Il linguaggio d'odio provoca danno non solo alle sue vittime ma anche agli ascoltatori che non appartengono o sono oggetto della denigrazione. Ci sono studi empirici che mostrano

come gli individui oggetti di insulti razzisti o di epiteti denigratori, subiscono danni fisici o psicologici, alcuni immediati come la paura e l'ansia, altri invece a lungo termine come l'ipertensione, la psicosi e a volte il suicidio. Altri studi mostrano come il linguaggio d'odio abbia un forte impatto non solo sugli individui oggetto delle parole d'odio, ma anche sugli spettatori che non appartengono al gruppo colpito, che spesso hanno emozioni negative simili a quelle sperimentate dagli individui attaccati; e anche essere semplici spettatori di frasi d'odio influenza, ad esempio, come viene visto il gruppo immigrato: come meno umano che viene percepito in maniera negativa. Essere semplice spettatore di frasi d'odio provoca devastanti cambiamenti nella lettura e nella percezione di se, ci sono studi sperimentali che dimostrano come essere spettatori di epiteti omofobi rivolti ad altri, porti i maschi eterosessuali a enfatizzare la propria identità sessuale e ad amplificare la distanza con le persone omosessuali. Avremmo in questo modo una conferma che il linguaggio deve essere visto non solo come un sintomo di omofobia, razzismo, misoginia, che come un rinforzo di omofobia razzismo e misoginia.

In particolare il linguaggio d'odio sembra avere due funzioni, due cose in due sensi distinti. Le espressioni d'odio sono un'aggressione diretta verso individui e gruppi e comportamenti che sono percepiti come estranei e minacciosi con valenza di aggressione quella più evidente anche perché la violenza verbale evoca ed allude alla violenza fisica. Accanto ad essa meno evidente c'è un'altra funzione: l'espressione d'odio di molti come politici di professione ma anche gli individui comuni, devono essere viste come forme di propaganda con frasi razziste misogine o omofobe, sono un modo per affermare una certa identità culturale sociale e politica, un modo per affermare la propria appartenenza al gruppo dominante e per rinforzare la gerarchia sociale. A volte il linguaggio d'odio politicamente scorretto costituisce una dimostrazione di autenticità, purezza e addirittura di sicurezza contro delle élite che sono rappresentate come ipocriti e dissimulatrici e allora è come se il linguaggio d'odio dicesse qualcosa di noi più che delle nostre vittime. Scegliendo di ricorrere ad esso, scegliamo di affiliarci a un gruppo, facciamo eco alle parole del gruppo come facciamo eco anche alle loro credenze ai loro comportamenti, alle loro azioni e quindi, in un certo senso, legittimiamo sia certi modi di esprimersi sia certi modi di comportarsi e quindi diventiamo complici di quel gruppo.

L'epiteto paradigmatico del potere performativo del linguaggio, è il ruolo svolto dagli epiteti denigratori durante il genocidio che ha avuto luogo in Ruanda all'inizio degli anni '90. Erano epiteti disumanizzanti, come le parole scarafaggi, serpenti, usati dagli *Utu* per riferirsi ai *Tutsi* che hanno accompagnato uno degli eccidi più spaventosi della storia umana. Nel giro di 100 giorni furono uccisi almeno 800 mila persone. Ecco il peso del linguaggio nel massacro è stato riconosciuto dal tribunale internazionale penale per il Ruanda creato nel 1994 dal Consiglio di Sicurezza delle Nazioni Unite. Il tribunale ha dichiarato colpevoli i giornali per le parole utilizzate, non solo di incitamento al genocidio, ma veri e propri atti di genocidio. La maggior parte delle frasi d'odio è ben lontana dal condurre al massacro e allo sterminio di intere popolazioni, però abbiamo detto che il linguaggio d'odio non si limita a descrivere individui o gruppi con connotazioni negative ma concorre a fomentare divisione e ostilità e dà vita a classificazioni e gerarchie che a loro volta finiscono per intimare comportamenti di violenza e discriminazione.

La filosofa Lynne Tirrell che ha studiato il ruolo del linguaggio nel genocidio ruandese ha individuato tre caratteristiche del linguaggio d'odio che ben evidenziano chi è dentro il gruppo e che è fuori del gruppo. Gli individui che sono fuori dal gruppo individuati come l'altro da noi. Il linguaggio d'odio serve poi ad essenzializzare le categorie sociali, sono ceti epiteti che comunicano un messaggio negativo che sembra portare su aspetti essenziali dell'oggetto dell'odio, sembra apportare che a tratti sia riconducibile alla loro natura intrinseci a volte biologici che sarebbero all'origine di differenze morali e sociali. Infine il linguaggio d'odio incita a certi comportamenti, in questo modo li autorizza e presenta quindi come permessi ed appropriati; questo risulta più efficace se esiste un legame con reti preesistenti di oppressione e discriminazione. Questo legame con questi appartati non deve essere necessariamente consolidato, non deve essere necessariamente consapevole, si può prendere parte ad una feroce pratica di oppressione in modo superficiale semplicemente usando con leggerezza le parole. Questo è ciò che dice la Tirrel.

Dalle parole di Tirrel: *"[...]quando un ragazzino americano chiama un suo compagno di classe "fag" probabilmente non pensa né tantomeno padroneggia il contesto più ampio di omofobia e di crimini d'odio contro gli omosessuali. In ogni caso quel ragazzino usa un termine che fa pesare sul suo compagno una storia sociale gravosa e un potente apparato*

oppressivo. Chi parla qui è un ragazzino ma molti adulti parlano spesso con limiti epistemici analoghi”.

Poche nostre parole conducono al genocidio, ma dobbiamo fare attenzione a quello che diciamo e chiederci che genere di apparati di potere invociamo per controllare e colpire gli altri.

Quindi abbiamo il dovere di sorvegliare, di contrastare le nostre azioni e le nostre parole, e abbiamo anche il dovere più insidioso di dovergli fare contrastare le parole degli altri. Perché chi parla soprattutto da un posizione di autorità sui contesti istituzionali ha una pesante responsabilità. Ciò che diciamo cambia i limiti di chi legge, cambia i confini di ciò che è considerato normale, assodato e legittimo, e cambiare i limiti di ciò che può essere detto e allo stesso tempo cambiare i limiti di ciò che può essere fatto. Ci abituiamo a questa mancanza di attenzione sulle parole quindi in un certo senso tutto ciò rende più accettabile una mancanza di vigilanza sulle azioni. Il silenzio, l'indifferenza, la leggerezza con cui spesso accogliamo gli usi offensivi con gli altri si trasforma in senso, legittimazione, approvazione diventando complici, ci trasformiamo dunque in filosofi e in psicologi.

CONCLUSIONI

Le esperienze che Solange ha vissuto in prima persona, come operatrice e come volontaria, l'hanno fatta riflettere su due aspetti che reputa fondamentali: la capacità di ascolto e la capacità di comunicazione verbale.

La società dove viviamo ha molteplici sfaccettature che ci ritornano una realtà filtrata, come quella del caleidoscopio, dove la velocità nelle comunicazioni personali e dei media va a costante discapito della capacità relazionale delle persone e dell'empatia tra le stesse. Il lessico si è ridotto, ma si è implementato il culto dell'immagine e dell'apparire. La dicotomia che divide la percezione del sé interiore e del sé esteriore si enfatizza in una spaccatura sempre più profonda della capacità di comunicare. Siamo la società delle *emoticon* e dei social media. La sintesi massima delle emozioni manifestate attraverso disegni *standard*, divulgati alla velocità della luce. La capacità di comprensione di un testo scritto si sta riducendo di anno in anno. I più giovani faticano ad instaurare dialoghi personali profondi ma sono in grado di avvalersi di tecnologie in modo proficuo.

La generazione di Solange ha il dovere di preservare sì l'ambiente, ma anche e, soprattutto, la capacità di ascoltare e di rivolgersi all'*altro*, impiegando le lingue dei suoi avi.

Sente il bisogno di toccare la carta dei libri che studia, non bastano le parole sullo schermo di un *Kindle* ad emozionarla, ha bisogno del profumo della carta e dell'odore delle biblioteche. Sente la necessità di ricercare sinonimi alle parole di uso comune. Avverte una costante tensione a cercare di trasferire le emozioni con le parole, le sfumature dei significati che le lingue hanno.

Dalla notte dei tempi, il suono delle parole, la liturgia e la magia del suono proferito per modificare la realtà circostante, la parola guarisce, evoca la forza e allontana le paure. Dalle litanie dei Rosari delle donne del sud Italia, al Mahamantra degli Indiani, il suono dell'OM primordiale, l'estasi mistica della ripetizione delle stesse parole. La preghiera intesa come un pensiero positivo e guaritore rivolto a qualcuno. La parola guarisce.

Le parole buone guariscono e quelle non buone recano danno.

Le strategie degli OdS incarnano perfettamente questo sentire. Inserirsi ed ascoltare con discrezione. Veicolare una comunicazione garbata e profonda. Far emergere, con il dialogo, le

emozioni. Migliorare la vita delle persone instillando una nuova fiducia nei soggetti. Attivare percezioni positive di sé e proiettare verso il miglioramento personale. Attivare azioni preventive e riparative. Educare alla comunicazione verbale, attraverso il rispetto e la comprensione delle diversità degli individui, non come limite, ma come risorsa inesauribile.

L'azione preventiva deve essere espressa verso i minori. La società italiana si è sviluppata molto velocemente da quel 28 agosto del 1997, quando, in Gazzetta Ufficiale, è stata pubblicata la legge 285 per la Promozione dei diritti e delle opportunità per l'infanzia e l'adolescenza. Nel prologo del «Manuale per l'infanzia e l'adolescenza, *Orientamenti alla progettazione degli interventi previsti dalla legge 285*» si identificano appieno le caratteristiche dell'intento del legislatore: *“l'obiettivo di questa legge è non tanto quello tradizionale di sanzionare comportamenti scorretti o abusanti nei confronti dei soggetti più deboli della nostra società, quanto piuttosto quello di sviluppare, attraverso interventi innovativi, condizioni che consentano di promuovere positivamente i diritti dell'infanzia e dell'adolescenza e di assicurare ai cittadini di minore età, quelle opportunità indispensabili per un adeguato processo di sviluppo umano che porti alla costruzione di personalità compiute.”*

Già nel 1989, le Nazioni Unite avevano promulgato la Convenzione dei diritti dell'infanzia che recitava nella prefazione *“[...]Tenendo presente che i popoli delle Nazioni Unite hanno ribadito nella Carta la loro fede nei diritti fondamentali dell'uomo e nella dignità e nel valore della persona umana e hanno risolto di favorire il progresso sociale e di instaurare migliori condizioni di vita in una maggiore libertà”* e inoltre *“[...]ciascuno può avvalersi di tutti i diritti e di tutte le libertà che vi sono enunciate, senza distinzione di sorta in particolare di razza, di colore, di sesso, di lingua, di religione, di opinione politica o di ogni altra opinione, di origine nazionale o sociale, di ricchezza, di nascita o di ogni altra circostanza”*.

Nelle pagine seguenti, il documento dell'ONU individua la famiglia come luogo da proteggere e da tutelare al fine di favorire una crescita armoniosa del fanciullo. La famiglia è, infatti, il soggetto secondario dell'azione degli OdS. Il procedimento virtuoso che si attua dando autentico rispetto e ascolto ai giovani, ricade positivamente sulla famiglia stessa. Il gruppo spontaneo, talvolta surrogato della famiglia, risponde a logiche di ruoli e dinamiche relazionali. Ancora una volta, l'azione degli operatori di strada, indaga e libera il potenziale degli individui che ne fanno parte, ora consapevolmente protesi ad un processo migliorativo.

Si crede fermamente che un ulteriore passo in avanti possa essere ottenuto solamente con una reale sinergia tra gli attori istituzionali e gli agenti del privato sociale.

Si suggerisce una presenza costante e non passiva da parte degli amministratori politici del territorio: la cabina di regia di tutte le azioni concertate deve essere condivisa tra committenti, pubblici o privati, operatori, educatori e amministratori. Così come gli OdS agiscono in team per compensare ed implementare le competenze disponibili, così lo stesso team andrebbe allargato ad una tavola rotonda con gli assistenti sociali, gli assessori alle politiche giovanili, alla cultura ed i committenti. La reale sinergia partecipata tra il pubblico ed il privato permetterebbe di sviluppare una rete veloce ed efficace anche per le vie brevi. Si potrebbero direzionare velocemente gli interventi di tipo educativo e animativo, sociale e di cura, quelli di prevenzione del disagio e riparativi. Si potrebbe agire tempestivamente nei luoghi di disagio a diversi livelli contemporaneamente, in modo concertato.

BIBLIOGRAFIA

AAVV. Introduzione di Don L. Ciotti, *L'operatore di strada*, Roma, Carocci, 2001;

Archivi RAI;

Bertolino S., Gocci G., Ranieri F., *Strada Facendo. Aspetti psicosociali del lavoro di strada*, Milano, FrancoAngeli, 2000;

Bertolini P., Caronia L., *Ragazzi difficili. Pedagogia interpretativa e linee di intervento*, Firenze, La Nuova Italia, 1993;

Berrutti F., Ponta A. (a cura di), *Il lavoro di strada. Prevenzione del disagio, delle dipendenze, dell'AIDS*. In "quaderni di animazione e formazione", collana a cura di "Animazione Sociale" Università della Strada, edizioni gruppo Abele, Torino 1995;

Branca P., Colombo F., *La metaprogettazione del modello organizzativo della ricerca-azione*, in "Animazione Sociale", Aprile, 2003;

Branca P., Colombo F., *La ricerca-azione come metodo di empowerment delle comunità locali*, in "Animazione Sociale", Gennaio, 2003, pp.31-42;

Branca P., Colombo F., *La ricerca azione: strumenti per la fase di attivazione*, in "Animazione Sociale", Aprile 2003, pp. 52-63;

Branca P., Colombo F., *La ricerca-azione: strumenti per la fase di promozione*, in "Animazione Sociale", Febbraio, 2003, pp. 75-84;

Branca P. Colombo F., *L'organizzazione partecipata fra promozione e attivazione nella ricerca-azione*, in "Animazione Sociale", Aprile, 2003, pp. 29-41

Branca P., Colombo F., *Lavorare in équipe in una prospettiva di ricerca-azione*, in "Animazione Sociale", Gennaio, 2003, pp.51-61;

- Butturini E., *Disagio giovanile e impegno educativo*, Brescia, La Scuola, 1984;
- Castelli V. (a cura di), *Ragionare con i piedi. Saperi e pratiche del lavoro di strada*, Milano, Franco Angeli, 2007;
- Cazzin A., *Quattro fasi nel lavoro di strada con adolescenti*, in “Animazione Sociale”, 1999, 1;
- Demetrio D., *Per una didattica dell'intelligenza. Il metodo autobiografico nello sviluppo cognitivo*, Milano, Franco Angeli,
- Demetrio D., *Premesse e significati dell'educazione di strada* in “Fuori Orario”, 1994, 1;
- Fiorita L. (a cura di), *La costruzione di azioni condivise*, in “Animazione Sociale”, 1998, n. 1;
- Freire P., *L'educazione come pratica della libertà*, Milano, Mondadori, 1973;
- Freire P., *Pedagogia degli oppressi*, edizioni gruppo Abele, Torino, 1968;
- Gallini R., Maurizio R., (a cura di), *La partecipazione dei giovani alla vita sociale*, Padova, Schiavo Padova, 2007, pp. 76-78
- Guaita F. (a cura di), *Interventi di prevenzione con operatori di strada. Organizzazione, operatività, valutazione*, Venezia, Regione del Veneto, 1998;
- Guaita F., *Il progetto operatori di strada della Regione Veneto*, in “Animazione Sociale”, 1994, n.11;
- Guazzoni F., Ledono V., *Cosa rimane del lavoro di strada con i giovani?*, in “Animazione Sociale” , 314, 2017, pp. 65-71;
- Knassel E., Meed J., Rossetti A., *Apprendere sempre. L'apprendimento continuo nel corso della vita.*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2002;
- Levi G., Schmitt C., *Storia dei giovani*, Bari, Laterza, 1994;
- Melucci A., Fabbrini A., *I luoghi dell'ascolto*, Milano, Guerini e Associati, 1991;

- Moscarelli. R, PON Scuola 1.1.C formazione formatori 2005;
- Pozzobon A., Baccichetto A., Gheller S., (a cura di) *Giovani e partecipazione. Il progetto Area Montebellunese: processi di empowerment della comunità locale*, Milano, Franco Angeli, 2005;
- Regoliosi L., Misesti p., Terzi A., *Giovani possibili. Adolescenti e nuovo welfare di comunità*, Molfetta, Edizioni la meridiana, 2006; pp.50-72
- Regoliosi L., *La prevenzione del disagio giovanile*, Nuova edizione, Roma, Carocci Faber, 2010;
- Regoliosi L., *La strada come luogo educativo. Orientamenti pedagogici sul lavoro di strada*, Milano, Unicopli, 2000;
- Ricci G.F., Resico D. (a cura di), *Pedagogia della devianza. Fondamenti, ambiti, interventi*, Milano, FrancoAngeli, 2010;
- Santamaria F., *Il lavoro di strada*, "Animazione Sociale", Giugno/Luglio 1998, pp.34-44;
- Santerini M., *L'educatore tra professionalità pedagogica e responsabilità sociale*, Brescia, La Scuola, 1998;
- Salvadori G., Perotto N., Maurizio R., *L'affiancamento familiare. Orientamenti Metodologici*. Carocci 2015;
- Scatolero D., *Il costruttore di ponti*, in "Aspe", 1987, n.7;
- Scatolero D., *I modelli di lavoro di strada*, Relazione dattiloscritta presentata al corso per «Operatori di Strada» promosso dalla regione Piemonte e realizzato dall'Università della Strada del Gruppo Abele, Torino, 1994;
- Sintema, *Tracce, sentieri e percorsi: i nuovi luoghi dell'educazione*, Milano, Quaderni Regione Lombardia, 1998;
- Squassabia D., *Lavoro di strada. Tecniche di intervento tra animazione e prevenzione*, Milano, Franco Angeli, 2001;

Tesser F., Alami S., *L'esperienza degli operatori interculturali e degli operatori di strada...il racconto di un'avventura!*, in "Gli adolescenti e i giovani migranti", primo seminario, a cura di Pierangelo Ostan, Treviso, 2005, pp. 19-28;

Tesser F., *Il lavoro di strada con i giovani immigrati: I progetti ODS Parrocchie di Treviso e Recomendamos II*, in *Capacità inclusive. Riflessioni e pratiche di integrazione delle persone migranti* (a cura di) Crocetta C., Padova, *libreriauniversitaria.it* edizioni, 2016, pp. 155-163;

Zampetti A., *La strada educativa. Un approccio sistemico al lavoro educativo di strada*, Roma, LAS, 2016;

SITOGRAFIA

<https://www.hikikomoriitalia.it/p/chi-sono-gli-hikikomori.html>

<https://www.centro-hikikomori.it/le-nuove-dipendenze/hikikomori-sindrome-da-autoreclusione.html>

www.ilcalabrone.org/progetto-strada

www.raiplay.it