



Come out

Intercettare, orientare ed includere
adolescenti difficili nel processo di cura

Come out

**Intercettare, orientare ed includere
adolescenti difficili nel processo di cura**

a cura di Fabio Vanni



Come out

Intercettare, orientare ed includere
adolescenti difficili nel processo di cura

a cura di Fabio Vanni
in collaborazione con Mariateresa Paladino e Franca Francia
L'elenco degli autori dei testi è in ultima pagina

Progetto editoriale e realizzazione: Alessandro Finelli e Barbara Domenicali

L'immagine di copertina (2010) è stata gentilmente concessa da SIPRe,
Società Italiana di Psicoanalisi della Relazione

Mariateresa Paladino, Servizio Politiche sociali e socio educative
Franca Francia, Servizio Assistenza territoriale
Regione Emilia-Romagna, Direzione generale cura della persona, salute e welfare
Viale Aldo Moro, 21 - 40127 Bologna

mariateresa.paladino@regione.emilia-romagna.it, tel. 051/5277516
franca.francia@regione.emilia-romagna.it, tel. 051/5277480

<http://sociale.regione.emilia-romagna.it/infanzia-adolescenza>

ISSN 2531-7660 Adolescenti in Emilia-Romagna [testo stampato]
Volume n. 4, settembre 2017

Stampa: Centro stampa Regione Emilia-Romagna, settembre 2017

Sommario

Introduzione Elena Saccenti	7
Premessa Fabio Vanni	9
Le connessioni tra Come Out e Progetto Adolescenza Mariateresa Paladino e Franca Francia	11
Prima parte: la cornice concettuale e istituzionale	15
<i>Perché Come out in adolescenza?</i> Fabio Vanni	15
<i>Breve storia di Come out</i> Fabio Vanni	20
<i>Adolescenti ed emergenza dei bisogni di cura</i> Gustavo Pietropolli Charmet	27
<i>Il processo è parte del risultato</i> Piero Selle e Fabio Milani	36
<i>La prossimità come pratica pensata</i> Barbara Cantarelli e Paolo Volta	52
Seconda parte: il pronto soccorso	55
Introduzione Fabio Vanni	55
La ricerca-intervento in Pronto Soccorso Daniele Durante e Fabio Vanni	59
Sviluppi Fabio Vanni	75
Terza parte: la scuola	77
<i>Come out a scuola</i> Fabio Vanni	77
Teseo, promuovere il benessere a scuola Maria Stella Carpi	80
<i>Una scuola che ascolta. Il Progetto Gapa all'istituto P. Giordani</i> Lucia Ghizzoni e Cecilia Ruozzi	89
<i>L'ascolto scolastico come salvagente del sé</i> Pietro Domiano, Giorgio Zani, Simona Demasi e Simona Guiducci	97

Quarta parte: le Forze dell'ordine	107
<i>Significato dei comportamenti trasgressivi degli adolescenti e possibili linee d'intervento</i> Alfio Maggiolini	107
<i>Intercettare e orientare adolescenti trasgressivi: la ricerca-intervento</i> Fabio Vanni	117
<i>Connessioni: Unità di Strada e Forze dell'Ordine. Un'esperienza utile a rafforzare il legame</i> Michela Grassi	126
<i>COME-IN ovvero alcune ipotesi su COME diventare agenti INter-agenti</i> Mauro Ferrari	127
 Quinta parte: il mondo dello sport	143
<i>Educallenare</i> Sara Azzali	143
<i>Giocampus Estate e Giocampus Neve</i> Fabio Vanni	149
<i>Giocampus Teen: un'esperienza</i> Carlotta Gamberini	149
<i>Intervista di</i> Sara Azzali <i>a</i> Elio Volta <i>e</i> David Montaresi	151
 Sesta parte: tatuatori ed estetiste, baristi e commesse...	157
<i>Uscire «fuori» dagli uffici, andare «verso» i gruppi sociali: nuove funzioni operative per il welfare locale</i> Vincenza Pellegrino	157
<i>Operatori fuori dagli uffici. Passeggiate di quartiere, osservazioni e interviste: strumenti a servizio del welfare</i> Rachele Camisa, Barbara Costa, Claudia Gismondi, Monica Manfredi, Martina Serventi e Claudia Simone	173
<i>Ragazzi (c)attivi. La ricerca a servizio della prossimità: come costruire modalità di lavoro partendo da nuove rappresentazioni dei contesti - ricerca/azione sui giovani con uno sguardo ai consumi</i> Barbara Cantarelli, Licia Caroselli e Francesca Pellegrini	180
<i>L'assistente sociale contatt-attore: l'agire professionale nella complessità</i> Egidio Gaudio e Margherita Zini	189
 Postfazione	
Salvatore Zito	195
 Elenco degli autori	200

Introduzione

Elena Saccenti

Il progetto 'Come out', che l'Azienda USL di Parma ha contribuito a sostenere nell'ambito del Piano di zona del Distretto di Parma ed ha coordinato fin dal suo esordio attraverso l'attività del Dipartimento Assistenziale Integrato di Salute Mentale Dipendenze Patologiche, si configura sia come un progetto in continuità con una tradizione culturale ed operativa della quale siamo sostenitori da tempo, sia come precursore di pratiche ed orientamenti scientifici che negli ultimi anni sono emersi all'attenzione della comunità professionale e che sono state sostenute ed implementate dalla Regione Emilia-Romagna, dal Governo e da autorità sovranazionali come l'Unione Europea e l'Organizzazione Mondiale della Sanità.

La tradizione assistenziale che ha perseguito e realizzato il superamento delle istituzioni totali (a partire dai luoghi chiusi dell'assistenza all'infanzia abbandonata e poi i manicomi ed infine gli ospedali psichiatrici giudiziari) ha trovato a Parma interlocutori ed istituzioni che l'hanno sostenuta, talvolta prima di altri, con convinzione e lungimiranza.

La realizzazione di servizi territoriali che ricollocassero il malessere e la malattia all'interno del mondo nel quale si è determinata e lì la affrontassero, è avvenuta nei nostri territori in modo innovativo e continuativo.

Le esperienze effettuate sviluppando ulteriormente questa prospettiva, che va dall'istituzione totale ai luoghi reali di vita delle persone, sembrano collocarsi in continuità con 'Come out' e diversi altri progetti, Budget di salute ad esempio, nell'ambito di una tradizione culturale ed operativa sviluppatasi secondo gli insegnamenti di Basaglia e Tommasini che si confronta con le migliori esperienze internazionali, come ad esempio Open Dialogue.

Il mondo dell'adolescenza d'altronde vive oggi una stagione di centralità sia per quanto riguarda la problematicità dei fenomeni con i quali ci confronta (le sofferenze del corpo, le autoreclusioni, le dipendenze da internet, etc.) sia per la convinzione, che ispira la letteratura scientifica ed i legislatori, della necessità di investire su di essa in quanto età-chiave, porta d'ingresso nell'età adulta, cerniera dell'esordio sociale, premessa del futuro individuale e collettivo. Per affrontare tutto questo l'Ausl di Parma ha anche rimodulato le attività della Neuropsichiatria dell'infanzia e adolescenza, promosso l'apertura della Residenza Sanitaria a Trattamento Intensivo per minori di San Polo di Torrile, favorito la prevenzione e le diagnosi precoci. Ma come è noto, da sola la sanità, non basta a fronte della disoccupazione giovanile, al fenomeno dei NEET, al bullismo, alla crisi delle famiglie.

Le norme che la Regione Emilia-Romagna ha emanato negli ultimi anni, ed in particolare la DGR 590/2013 "Promozione del benessere e la prevenzione del rischio in adolescenza: 'Progetto Adolescenza'" e le "Raccomandazioni regionali Percorsi di cura di salute mentale per gli adolescenti e i giovani adulti" del febbraio 2017 appaiono espressive di questa cultura "di sistema" e segno di una grande attenzione verso i giovani.

Non ci sfugge quindi l'esigenza di collocare qualsiasi azione in una logica di sistema territoriale, regionale e nazionale che sviluppi sinergicamente pratiche di cittadinanza e di cura che riteniamo siano strategiche per la popolazione giovanile e per i cittadini nel loro insieme.

A questo fine sosteniamo le partnership che, come Come out c'insegna anche per quanto riguarda l'adolescenza, vedono protagonisti gli altri soggetti istituzionali territoriali, la scuola, i comuni, le associazioni di volontariato, il terzo settore, le forze dell'ordine, e che danno centralità agli adolescenti stessi ed alle loro famiglie nel co-costruire i sistemi di cura, educativi, sociali in modo che siano sempre più aderenti ai loro bisogni.

Un ringraziamento a tutti coloro che nei Piani di Zona, nell'integrazione socio-sanitaria, nei Distretti si sono impegnati in questo complesso e difficile ma essenziale lavoro. Nel chiudere queste note un pensiero va alle giovani generazioni nello sforzo di ridare loro protagonismo, speranza e futuro.

Premessa

Fabio Vanni

Questo volume raccoglie un'esperienza avviata una dozzina di anni fa a Parma.

Una storia che, nel tempo, ha raccolto energie, contributi ed esperienze di molte persone.

La racconteremo a partire dalle ragioni del suo nascere e svilupparsi, narrate nella prima parte, per poi entrare negli ambiti che l'hanno inverteata: il pronto soccorso, la scuola, le forze dell'ordine, il mondo sportivo e le figure commerciali cittadine.

La corallità della storia, che ha coinvolto persone e soggetti istituzionali, si traduce naturalmente nell'ampiezza del numero di autori, il che implica una certa varietà di stili narrativi, di orientamento dei contenuti esposti che vanno dalla prospettiva storica a quella teorica propria di diversi domini disciplinari (psicologia, psicoanalisi, sociologia, scienze dell'organizzazione, scienze sociali, etc.) alla ricerca empirica con i suoi dati quantitativi e qualitativi, alle descrizioni di esperienze e di situazioni.

Una corallità quindi che necessita di essere meglio definita ed incorniciata perché non appaia confusionaria.

Nostro obiettivo è proporre un'esperienza - che riteniamo di un certo interesse - non conclusa ma in divenire, che possa essere utile ad altre realtà sanitarie, sociali, educative affinché possano utilizzarla in altri contesti e dunque trasformarla ed adattarla.

Ringrazio l'Ausl di Parma ed i numerosi altri soggetti istituzionali ed organizzazioni (gruppi, tavoli di lavoro...), ma anche le singole persone, che in questo periodo di tempo non breve hanno riempito di contenuti il nostro progetto, con l'augurio comune che questa pubblicazione sia utile agli adolescenti ed alle loro famiglie, come riteniamo lo siano stati gli interventi che abbiamo compiuto insieme finora.

I riferimenti regionali sull'adolescenza: connessioni tra Come out e Progetto Adolescenza

Mariateresa Paladino e Franca Francia

La Regione Emilia-Romagna da alcuni anni sta ponendo un'attenzione particolare all'età adolescenziale attraverso una serie di documenti normativi e di indirizzo e azioni conseguenti.

A partire dalla Deliberazione n. 590/2013 “Promozione del benessere e prevenzione del rischio in adolescenza: Progetto Adolescenza” in cui sono state sviluppate raccomandazioni per costituire azioni di coordinamento (i cd. Progetti adolescenza) in ogni ambito distrettuale al fine di favorire un percorso dedicato agli adolescenti, integrato tra le professionalità e i servizi, e sono state fornite prime indicazioni sulle caratteristiche dei percorsi di cura degli adolescenti.

A seguire, il Piano Regionale della Prevenzione 2015-2018 (DGR 771/2015) prevede la realizzazione di altri progetti rivolti ad adolescenti tra cui tutti i progetti in ambito scolastico, il progetto “Percorsi di prevenzione e cura di salute mentale per l'adolescenza e i giovani adulti e il progetto “Giovani in Pronto Soccorso”.

Il Programma regionale Dipendenze patologiche 2017-2019 (DGR 2307/2016) richiama la necessità di facilitare l'accesso ai giovani con percorsi dedicati, anche di prossimità, con un lavoro sulla famiglia ed una collaborazione con istituzioni e servizi del territorio come scuole, spazi giovani dei consultori, servizio sociale minori, servizi e offerte degli Enti locali e di definire percorsi di cura differenziati per adolescenti e giovani adulti, con particolare attenzione alle aree di integrazione tra servizi del Dipartimento di Salute mentale e Dipendenze patologiche, Dipartimento di Cure Primarie, Dipartimento di Emergenza/Urgenza, Servizi minori e Servizi sociali degli Enti Locali.

Infine la Circolare n. 1 del 7/2/2017 “Percorsi di cura di salute mentale per gli adolescenti e i giovani adulti” dedicata alla popolazione 14-25 anni contiene indicazioni sulle modalità generali e specifiche con cui deve essere condotto l'intervento clinico in questa fascia di età e propone la configurazione organizzativa degli interventi. In particolare vengono proposti: la presenza di un punto di accesso di consultazione psicologica e la costituzione di una équipe specialistica con figure professionali provenienti dalle diverse aree del Dipartimento di Salute Mentale-Dipendenze Pato-

logiche (Neuropsichiatria Infanzia e Adolescenza, Servizio Dipendenze Patologiche, Centro Salute Mentale, Psicologia Clinica) in grado di proporre trattamenti appropriati, in connessione con gli altri servizi territoriali sanitari, sociali ed educativi e con le offerte del territorio.

La cornice complessiva che supporta queste diverse e sinergiche azioni trova sintesi nel recente Piano sociale e sanitario (Delibera Assemblea Legislativa 120/2017) che propone una nuova visione di welfare e punta all'ammodernamento della rete dei servizi e a una forte integrazione tra le politiche sociali e quelle sanitarie.

Viene confermato il Distretto quale nodo strategico e punto nevralgico dell'integrazione sociale, sanitaria e socio-sanitaria, al quale tutti i nodi della rete devono fare riferimento. Si punta a far nascere e sviluppare strumenti nuovi di prossimità e di integrazione dei servizi sanitari e sociali.

Finalità del Piano è altresì potenziare gli strumenti istituzionali, professionali, organizzativi per l'integrazione delle politiche sociali e sanitarie, le politiche educative, della formazione e lavoro, abitative.

Il quadro normativo regionale degli ultimi anni fornisce strumenti innovativi per lavorare nel sociale in un'ottica di inclusione attiva e di capacitazione, in linea con le indicazioni europee della Strategia 2020.

Superare la frammentazione settoriale, degli interventi e delle conoscenze, significa riferirsi consapevolmente a una visione ecologica dello sviluppo umano e riconoscere valore all'insieme delle risorse personali, relazionali e sociali.

Ciascun essere umano è implicato, e più o meno abile, nelle continue interazioni adattive e reciproche con il contesto e queste interazioni si svolgono a loro volta in un "ambiente" costituito di relazioni, tra persone, spazi, istituzioni, parti di comunità..., ma anche tra le diverse situazioni ambientali e tra i contesti più ampi.

La trasversalità delle politiche e la centralità della persona, derivanti anche dall'assunzione di questa prospettiva, sono opzioni condivise nel percorso di elaborazione del Piano da tutti i soggetti istituzionali e sociali del territorio regionale.

In particolare il "Progetto Adolescenza" nato su iniziativa degli Assessorati alle Politiche per la Salute e alle Politiche Sociali e adottato con la delibera di Giunta 590/13, evidenzia l'importanza di sviluppare in modo più diffuso interventi di promozione e prevenzione nei vari contesti di vita degli adolescenti, in continuità, ove necessario, con i percorsi di cura, prestando attenzione agli adulti di riferimento ed al passaggio alla maggiore età. Indica inoltre la necessità di favorire il coordinamento, in un percorso integrato dedicato agli adolescenti, delle varie competenze e professionalità sociali, educative e sanitarie relative alla fascia di età adolescenziale, negli ambiti territoriali corrispondenti alle Aziende Sanitarie ed ai Distretti/Zone sociali. L'obiettivo ulteriore è di ricondurre a un disegno organico e unitario i diversi interventi, ottimizzare le risorse e rendere più efficaci gli interventi.

Il “Progetto Adolescenza” si caratterizza quindi per:

- forte connessione tra i principali attori istituzionali che si occupano di adolescenza: scuola, servizi e opportunità sociali (tempo libero, servizio civile, cultura, sport), servizi sociali e sanitari;
- integrazione e armonizzazione tra politiche di promozione, prevenzione, sostegno e cura;
- contemporaneità di attenzione all'adolescenza, alla comunità e ai legami esistenti e da sviluppare;
- azioni in una logica di prossimità (andare verso), affiancamento partecipato e flessibilità;
- attenzione e sostegno alle competenze genitoriali;
- cura delle relazioni tra generi, tra generazioni, tra culture (più in generale occorre far coesistere l'attenzione alle diversità con quella alle somiglianze e alle esigenze comuni);
- integrazione gestionale delle risorse umane e materiali, che si colloca fra ed entro i diversi servizi, individuando configurazioni organizzative e meccanismi di coordinamento tra le attività dei diversi servizi ed enti;
- integrazione professionale, che richiama la necessità di migliorare il lavoro interprofessionale.

Anche il monitoraggio del Progetto Adolescenza attraverso gli incontri territoriali, realizzati nel triennio 2014-2016, ha evidenziato che l'elemento che dovrebbe caratterizzare i servizi per gli adolescenti è una visione e una capacità di accoglienza qualificata che abbia presenti tutte le dimensioni di vita degli adolescenti e abbia a disposizione servizi dedicati. Spesso, invece, il modo di gestire l'accesso rappresenta la frammentarietà: le modalità di accesso ai servizi risultano diverse relativamente alla tipologia di servizi; i punti di accesso sono definiti per tematica/problematica e non unici, di ascolto di tutte le problematiche.

Altro aspetto rilevante evidenziato in tutti i territori è la necessità di coinvolgimento della realtà scolastica. La scuola accoglie la quasi totalità degli adolescenti che vi trascorrono una parte rilevante del loro tempo, ma soprattutto la scuola incide fortemente sullo sviluppo della loro identità, sulla consapevolezza delle loro capacità e limiti, sulla loro progettualità futura, sulle relazioni sociali tra pari.

Nel sistema dei servizi ricoprono un ruolo importante tutti i punti di ascolto presenti nelle scuole, che rappresentano un nodo strategico di intercettazione precoce dei segnali di disagio e di elaborazione di percorsi mirati da attivare nel gruppo classe, e/o in consulenze e formazioni a genitori, insegnanti, studenti. Gli sportelli scolastici dovrebbero essere presenti in tutte le scuole.

Quindi, occorre costruire preliminarmente un linguaggio comune tra amministratori e tecnici, cioè condividere la stessa idea di comunità inclusiva e accogliente per gli adolescenti. L'approccio suggerito è quello del Welfare partecipato poiché garantisce la condivisione di responsabilità e risorse.

È importante garantire una governance territoriale integrata e condivisa tra tutti i servizi e i soggetti che si occupano di adolescenza, con percorsi di coprogettazione e con una funzione di coordinamento riconosciuta.

Altro aspetto fondamentale risulta la costruzione e manutenzione della rete territoriale. La rete migliora la collaborazione tra servizi, favorisce l'interlocuzione con il livello politico, contribuisce a creare una cultura positiva dell'adolescenza. La rete può avere una dimensione distrettuale e sovradistrettuale per:

- garantire pieno coinvolgimento e sinergia con il privato sociale;
- migliorare l'integrazione tra professionisti, progetti, soggetti diversi, migliorare le interconnessioni tra i servizi, uscire dalla logica delle organizzazioni di appartenenza prevedendo quindi strutture organizzative flessibili, interistituzionali, interservizi e interprofessionali.

Da quanto rilevato è emersa con forza la necessità che i servizi siano caratterizzati da un accesso libero, a bassa soglia e senza l'obbligo di un coinvolgimento immediato dei genitori.

Si collega a questo aspetto il più volte richiamato lavoro di rete che mira a superare la connotazione di ogni singolo servizio per operare maggiormente in una funzione di accompagnamento nei vari punti della rete e mantenere attenzione ai sistemi "altri" che entrano in contatto con l'adolescente (compresi ad esempio le forze dell'ordine o i pronto soccorso...).

Si pone quindi attenzione ad approcci che passino dalla cura al prendersi cura, che promuovano un ascolto empatico che sappia comprendere i linguaggi dell'adolescenza, con adulti che sappiano rendere consapevoli i ragazzi su rischi e opportunità, con interventi precoci e con modalità di vicinanza e affiancamento.

Tutti questi elementi evidenziati rientrano a pieno titolo nell'impostazione e realizzazione concreta del progetto Come Out, che si caratterizza proprio per una declinazione condivisa dei presupposti che sono alla base del Progetto Adolescenza.

Come Out offre elementi di innovazione nell'approccio con il disagio in adolescenza, estende il suo raggio d'azione a una rete allargata e a soggetti non tradizionalmente considerati nella rete dei servizi per l'adolescenza (forze dell'ordine, pronto soccorso, realtà sportive e associative ...).

Come Out rappresenta, quindi, un terreno di riflessione, un laboratorio per spunti, pratiche, piste di lavoro che possono essere sperimentate anche in altre realtà, con altri adattamenti nella logica dell'arricchimento che deriva dallo scambio e dalla conoscenza delle esperienze dei territori.

LA CORNICE CONCETTUALE E ISTITUZIONALE

Perché Come out in adolescenza?

Fabio Vanni

Una rappresentazione assai comune del lavoro psicologico, psichiatrico, psicoterapeutico lo propone alla stregua di modelli di scienza di derivazione naturalistica che troverebbero la loro legittimazione in una conoscenza sacralizzata, ovvero altra rispetto all'umano (Bateson G., Bateson M.C., 1989, Manghi, 2017). Tutta la scienza 'modernista' da Galileo al '900 si propone in questa logica assoluta e verticale che ha naturalmente contribuito a fondare anche la psichiatria, la psicologia e la psicoterapia, e naturalmente la psicoanalisi.

È però da circa un secolo che le cose sono cambiate e che si è messo in crisi questo modello di scienza accreditando sempre più un pensiero che tratta la conoscenza e le pratiche da essa derivate come attività umane, e più precisamente interumane e sociali, e che si pone quindi il problema non già di una assolutezza del sapere ma della verosimiglianza, della funzionalità, della relatività e contestualità del sapere stesso.

Questa trasformazione epistemologica ha ovviamente conseguenze sul piano operativo, del ruolo sociale, etc., ovvero comporta una ridefinizione ed una ricollocazione delle pratiche della cura psicologica conseguenti al retroterra fondativo che appartiene loro.

La domanda quindi diventa 'Da dove?' ovvero da dove proviene la legittimazione necessaria, il consenso che dia credito alle pratiche d'intervento, per esempio, nella salute mentale oggi?

E la domanda conseguente diviene 'Dove?' ovvero in quale spazio sociale si collocano queste pratiche?

Sappiamo bene che questi 'luoghi' non sono distinti e separati da altri già indicati, come quelli sanitari o educativi, e sappiamo bene che le aree di sovrapposizione e di interconnessione sono ingenti, ma questo non elude la necessità di porci il problema di una fondazione specifica delle scienze psico-antropologiche ovvero di un vertice conoscitivo sull'essere umano.

Non è qui il caso di entrare in dettaglio su questa operazione ('Da dove?') che richiede significativi e non banali approfondimenti, ma credo sia utile e possibile in questo contesto formulare qualche riflessione sul secondo aspetto, quello del 'Dove?', ovvero metter giù qualche idea che specifichi meglio il luogo sociale del nostro operare per introdurre il senso di 'Come out'.

Un'immagine che mi sovviene da tempo e che potrebbe costituire un'icona del nostro 'dove' è il bordo della strada o della piazza, ovvero un luogo di passaggio del vivere umano rispetto al quale ci si collochi a lato, terzi, pronti a 'rifornire in volo'¹ i viandanti

¹ Per riprendere la bella espressione che un gruppo di colleghi romani ha utilizzato per dar nome ad un'associazione che lavora sul territorio con gli adolescenti (si veda Montinari G., 2006).

ma anche, per rimanere nella metafora, a dare suggerimenti sull'arredo della via e della piazza, un arredo funzionale al vivere umano stesso nel suo contesto di relazioni.

Collocazioni del malessere

D'altronde occuparsi del malessere delle persone oggi non è semplice.

L'altro è sempre più spesso un soggetto di passaggio rispetto ai nostri orizzonti prossimali. Raramente si vive e si muore dove si è nati. Le relazioni sono più instabili e fluttuanti. La possibilità dunque di prendersi cura dei posti dove si vive come luoghi ove le traiettorie di passaggio dell'altro lasciano segni, spesso profondi, è una possibilità difficile da perseguire e perfino da sentire, talvolta.

Siamo tutti dentro un villaggio globale, certo, ma la cura del nostro villaggio prossimale sembra riguardarci se ci tocca personalmente, se i portatori di malessere siamo noi, la nostra famiglia, i nostri figli.

Forse c'è bisogno di tempo. Di tempo di relazione. Di tempo per condividere e per pensare a noi come una comunità. A noi come soggetti di diverse comunità. Quella planetaria, e via giù giù fino a quelle più piccole e vicine.

Molti mestieri, molte funzioni che vengono esercitate sui nostri territori sono funzioni che presuppongono un'esigenza specifica. Pensate alla scuola ed all'esigenza di trasmettere la nostra cultura, i nostri criteri educativi, pensate alle forze dell'ordine ed alla loro funzione di salvaguardia della sicurezza, pensate agli ospedali ed alla loro funzione di cura dei nostri corpi ammalati. Pare evidente però che l'organizzazione di ognuna di queste funzioni e la loro eventuale interrelazione dipendano da una funzione comune 'pubblica' ma interna al mondo della convivenza umana.

Non è stato sempre così, come dicevamo.

Per molto tempo si è pensato che la regolazione delle nostre cose, salute, giustizia, sicurezza, dipendessero da Dio, da qualcosa di sacro e dunque di altro da noi che disponeva di noi e dei nostri beni affettivi e materiali e dunque che per sapere come sarebbe stato il nostro futuro dovessimo interrogare il cielo, o, *mutatis mutandis*, i fondi del caffè.

Benché permangano rappresentazioni di questo tipo, nel tempo, in molte parti del mondo si è fatta spazio l'idea che molto di ciò che ci accadrà dipenda anche² da noi e che quindi sia utile ed opportuno occuparcene.

Credo si possa convenire che molto, se non tutto, ciò che annoveriamo dentro le parole comunità, stato, pubblico, welfare, etc. abbia a che fare con l'esigenza di occuparci di ciò che ci riguarda.

Uno dei modi che hanno segnato un passaggio forte in quest'esigenza di orizzontalizzazione e di appropriazione umana è stata certamente, dicevamo, la scienza. Da quando è nata la scienza moderna essa si è posta come obiettivo quello di aiutare gli uomini a conoscere e ad intervenire sul mondo facendone esplicitamente, come programma, un oggetto da controllare, da orientare in modo più funzionale.

Da Galileo al secolo scorso ha prevalso un'idea di scienza come quella di un sapere dell'uomo attraverso il quale egli può, o potrà, controllare il mondo, in esplicita alternativa alla divinità quindi, e determinarlo secondo il suo volere.

È appena il caso di ricordare come questa logica antropocentrica abbia dovuto confrontarsi con innumerevoli e drammatici fallimenti non già perché *ancora* essa non

² 'Anche' perché altre sono le componenti del sistema in cui viviamo e che vanno ben oltre l'umano, ovvero tutto quel mondo naturale che si presentifica quotidianamente ma che in alcuni momenti lo fa con particolare forza, forse proporzionale all'antropocentrismo con il quale lo guardiamo, o lo ignoriamo.

sarebbe in grado di raggiungere i suoi obiettivi ma bensì perché la logica dominativa stessa conterrebbe fallacie assai gravi.

È da qui che nasce una logica diversa che potremmo chiamare 'ecologica' che introduce una dimensione diversa da quella che guidava la scienza moderna, una logica maggiormente cauta e autocritica nella quale l'alterità non è un oggetto da eliminare o da assoggettare per favorire il nostro dominio ma una presenza utile da considerare e rispettare.

Questa logica trova supporto in un pensiero di tipo sistemico che quindi rileva l'interdipendenza dei diversi attori, che si tratti di famiglie o di comunità, di animali o di piante, di nazioni o di persone.

Il malessere umano e le sue multiformi manifestazioni hanno seguito un percorso simile e parallelo.

Se un tempo le stranezze umane erano rubricate all'interno di una spiegazione di tipo religioso (le possessioni, i demoni, e di contro le purificazioni ed i sacrifici come strumenti d'intervento del divino) con il prevalere della logica scientifica la psichiatria include questi fenomeni umani nel novero disciplinare della medicina e dunque nel dominio della scienza naturalistica. La mente diventa un epifenomeno del corpo che risponde alle sue logiche e quindi sottostà ai suoi strumenti d'intervento.

In questa prospettiva la salute mentale diviene, come tutta la medicina tradizionale, appannaggio di un sapere tecnico, di professionisti che operano sulla sofferenza come opererebbero, *mutatis mutandis*, su una frattura o su un'infezione.

Sembra oggi evidente come una prospettiva, nella lettura e nell'intervento nella salute mentale, che si ispiri ad una logica individualistico-naturalistica abbia scarse speranze di successo e/o molti limiti e come sia necessario pensare diversamente al malessere delle persone.³

Il tema del soggetto come entità che porta con sé le infinite possibilità esperienziali umane è dunque più che mai attuale e non sono bastati secoli di speculazioni filosofiche e scientifiche per giungere ad una condivisione. Tuttavia l'idea che il soggetto umano sia un organismo fortemente *relazionale* che *computa il mondo*, per dirla con Edgar Morin (2007), in una logica auto-eco-organizzativa dell'esperienza sembra avere, al di là delle distinzioni linguistiche, un seguito crescente. Noi qui la utilizzeremo come uno dei principali pensieri ispiratori dei nostri interventi.

Essa si colloca intanto ad un livello diverso da quello naturalistico senza espungere il corpo, riconosce la relazionalità umana come determinante della sua esistenza senza esautorare il soggetto. Non sposa né una logica che pone in via esclusiva dentro l'individuo il determinismo del soggetto né una logica che la colloca fuori di esso, ma apre alla possibilità di pensare a diversi livelli, a diverse narrazioni possibili che raccontano, che connettono fra loro le cose che vivono gli umani, fra le quali anche il loro malessere.

In questa prospettiva il malessere umano non è una disfunzione di un corpo ma un'esperienza di un soggetto. Un'esperienza per lui che segnala una difficoltà a stare nel mondo con le forme che egli è abituato a darsi, ma contemporaneamente una opportunità di darsi altre vie (Ripa di Meana, 2015).

La cura quindi riguarda la possibilità di utilizzare lo stare al mondo che continuamente ci troviamo a vivere non già come una minaccia quanto come un'opportunità di 'apprendimento di sé'.

³ Un 'programma scientifico' che va invece in questa direzione è, nel nostro campo, quello del DSM 5 (in coerenza con il 4, il 3, etc.) che cerca d'includere in una classificazione ed in un novero scientifico naturalistico anche i più comuni sentimenti umani allargando la psichiatria a dismisura e dando linfa ad un'economia e ad una cultura farmacocentrica la cui pericolosità appare evidente.

I diversi soggetti umani nei diversi momenti della loro vita ed in relazione ai diversi contesti potranno utilizzare o meno questa opportunità apprenditiva e dunque sarà utile per loro incontrare contesti di cura che andranno da una relazionalità interumana più informale ad una, all'opposto, più mirata e professionale. Torneremo nel prossimo capitolo su questo punto.

Ma il prendersi cura all'interno di una comunità, piccola o grande che sia, rimane, in questa prospettiva, una funzione ubiquitaria di chi la abita, di chi ci vive e ci lavora.

Lavorare come essere sé nel mondo

Questa apertura a chiavi di lettura dell'umano che vadano oltre la visione scientifica modernista e che superino quindi il tecnicismo professionalizzante come attore esclusivo del cambiamento prefigura scenari interessanti che rendono nuovamente possibile dare un ruolo di cura anche a chi non fa il curante di professione.

Questa logica relazionale attribuisce potenzialità di lettura dell'altro che non sono basate sul sapere, che naturalmente è appannaggio dei sapienti, ovvero, in questo caso, dei professionisti della salute mentale, ma *all'essere umani* e dunque anche a chi fa il vigile del fuoco o il barista, l'insegnante o il tatuatore.

Questa prospettiva mette in evidenza due livelli dell'agire professionale che spesso non vengono messi in primo piano, preferendo sottolinearne piuttosto la funzione economica o strumentale alla produzione:

1. la 'funzione sociale' del lavoro ovvero il fatto che quel lavoro si collochi fra le funzioni utili per le persone di una comunità, di un consesso sociale, ed inoltre
2. la 'valenza soggettuale' con la quale viene svolto quel lavoro ovvero il valore del lavorare per il soggetto medesimo e dunque la rilevanza che ha non già il sapere tecnico quanto la consistenza umana di quell'operatore, di quel professionista.

Ciò che quindi andiamo a sollecitare con Come out è la rilevanza per la qualità della vita delle persone dell'incontro con gli altri umani che vivono accanto a loro ed in particolare delle funzioni sociali che essi svolgono giacché esse appaiono rilevanti nel rispecchiare e nel fornire feedback ad altri soggetti umani.

Questa logica non si contrappone, sia chiaro, all'utilità della messa a fuoco di come il singolo soggetto da significato a sé stesso nel mondo. Se non tenessimo conto di questo svilupperemmo una prospettiva che riduce il soggetto al mondo in cui vive, e questo non è convincente.

Dobbiamo dare grande valore all'esperienza soggettiva di ognuno ma dobbiamo considerare che essa ha a che fare, in misura diversa da persona a persona e da momento a momento, con le relazioni che instaura con il mondo esterno a sé.

Molte tradizioni di pensiero naturalmente convergono su quanto si sta qui proponendo. La tradizione antipsichiatrica che ha avuto nel nostro paese grande successo, la psicologia di comunità, gli approcci relazionali in ambito psicoanalitico, i modelli neosistemici, etc.

L'idea che proponiamo dunque, e che sviluppiamo maggiormente nel capitolo che segue, è rappresentabile come diversi livelli di continuum intersecantesi che vedono come una delle variabili chiave della sofferenza umana la disponibilità all'apprendimento di sé nella relazione con il mondo e, per altro verso, le caratteristiche soggettive e tecniche di chi si relaziona con il soggetto stesso in quel contesto prossimale e distale (Vanni, 2016).

Perché l'adolescenza

Questa rappresentazione dell'intervento con la sofferenza umana ha una portata generale ma nel progetto Come out viene sviluppata nella relazione fra adulti e adolescenti. Una prospettiva quindi specifica che merita un breve approfondimento. Gli adolescenti esprimono infatti più di altri gruppi sociali il loro malessere attraverso forme non ancora o non del tutto strutturate (mai, per la verità, le forme della personalità sono del tutto strutturate) e tantomeno incanalate verso i tradizionali percorsi di aiuto.

La loro capacità di regolare gli affetti, di dare loro peso e valore, di negoziare le loro esigenze personali è ancora in divenire ed ha appena incontrato alcuni momenti di discontinuità provenienti dal proprio interno, come quelli puberali, e dal mondo esterno, come quelli che derivano dall'attesa familiare e sociale verso di loro.

Di fatto essi oggi costituiscono una popolazione abbastanza omogenea nel mondo occidentale rispetto ad una serie di caratteristiche riguardanti la relazionalità, la socialità, la corporeità, etc.

Gli adolescenti inoltre rappresentano il futuro prossimo del nostro mondo, essi sono quelli che stanno per entrare nel mondo adulto, presto voteranno, avranno figli, governeranno paesi e nazioni nelle quali noi adulti vivremo assieme a loro.

La rilevanza del nostro impegno è commisurata anche alla vicinanza che sentiamo fra noi e loro, una vicinanza di specie, una vicinanza di destino.

Gli adolescenti ci fanno rivivere le origini dalla nostra attuale adultità e le preoccupazioni per il nostro comune futuro.

Anche per questo riteniamo sia possibile ed utile occuparci di loro come forma privilegiata di azione sociale inerente la cura all'interno della comunità nella quale viviamo.

Facendo questo peraltro diamo voce e legittimazione allo sviluppo di attenzioni verso aspetti del proprio lavoro e della propria presenza sociale che hanno una valenza assai più generale ed auspicabilmente utilizzabile anche in altre relazioni, con altri gruppi di soggetti.

BIBLIOGRAFIA

Bateson G.; Bateson, M. C. (1989) *Dove gli angeli esitano. Verso un'epistemologia del sacro*, Adelphi, Milano.

Manghi S. (2017) In press, *Ricerca Psicoanalitica*, FrancoAngeli, Milano.

Montinari G. (2006) *Rifornimento in volo*, FrancoAngeli, Milano.

Morin E. (2007) *Computo ergo sum*, Ricerca Psicoanalitica, 3/07, FrancoAngeli, Milano.

Ripa di Meana G. (2015) *Onore al sintomo*, Astrolabio, Roma.

Vanni F. (a cura di) (2016) *Clinica psicoanalitica della relazione con l'adolescente*, FrancoAngeli, Milano.

Breve storia di Come out

Fabio Vanni

Credo che le scintille che hanno dato avvio a quello che alcuni anni dopo si è chiamato 'Come out' si possano rintracciare, guardandole dall'oggi, una quindicina d'anni dopo, in diverse circostanze.

Una personale: mia moglie lavorava allora come medico in Pronto Soccorso nell'Azienda Ospedaliera S. Maria Nuova di Reggio Emilia, alla quale era approdata dopo un lustro di lavoro, sempre in Pronto Soccorso, al Policlinico Umberto I° di Roma, ed ero molto colpito, nei suoi racconti, dall'incontro che i servizi di Emergenza Urgenza avevano allora con la 'domanda di cura'. Era interessante osservare come le funzioni internistiche, chirurgiche, specialistiche di altre branche mediche fossero messe in difficoltà dall'incontro con l'emergenza⁴. Ma ero anche colpito dall'impatto psicologico del loro lavoro, dello stress che vivevano, delle tensioni che si portavano con sé.

Il racconto che ascoltavo, da marito ma anche un po' da psicologo, era quello di chi sente di essere vittima di un 'assalto alla diligenza' da affrontare a mani nude. Prima e accanto alle competenze diagnostiche e di orientamento terapeutico si trattava d'incontrare malesseri di origine molto variegata che avevano in comune apparentemente una sola cosa: il corpo. Un porto di mare che raccoglieva corpi viventi, questo mi sembrava essere il Pronto Soccorso di uno qualsiasi dei nostri ospedali. Roma e Reggio Emilia erano realtà diverse ma non cambiava questo vissuto di trincea contro un assalitore richiedente, vorace, infido.

L'incontro con il lavoro di Paola Carbone, psichiatra e psicoanalista romana che, dopo una lunga esperienza ospedaliera e accademica, era approdata alla realizzazione di un progetto d'intervento con i giovani nel Pronto Soccorso dell'Ospedale S. Eugenio di Roma mi fornì uno sguardo interessante e complementare sullo stesso oggetto (Carbone, 2003).

La prospettiva della Carbone metteva in luce bene le ragioni per cui, soprattutto in adolescenza, il Pronto Soccorso fosse un approdo tutt'altro che inappropriato o banale della domanda di cura, come vedremo meglio nel capitolo dedicato al PS.

Peraltro mi aveva colpito molto anche la lettura di Elena Riva, presentata in un seminario bolognese di qualche anno prima, nella quale metteva in relazione il 'genere' con la tipologia di malessere e quindi cercava di spiegare come fosse assai sensato che le ragazze attaccassero il corpo, per esempio attraverso i disturbi alimentari, ed i ragazzi fossero la maggior parte degli autori di reati.

Anche la Carbone evidenziava peraltro, nel suo splendido 'Le ali di Icaro' (ibidem, 2003) come l'incidentalità fosse appannaggio dei maschi e le patologie internistiche, come motivo di accesso in PS, lo fossero a maggioranza delle femmine.

Alfio Maggiolini, uno dei massimi esperti italiani di adolescenti antisociali, anch'egli presente in questo volume con un suo contributo per Come out, aveva esposto una sua divertente ma efficace differenziazione fra le domande di cura sostenendo che chi, in adolescenza, si rivolge agli 'psi' nei modi più tradizionali sono le 'liceali sedicenni' ovvero un gruppo tutto sommato ristretto di persone, di genere femminile, di medio-alto livello educativo e sociale, capaci di introspezione e di negoziazione con i loro stati d'animo, linguisticamente abili, etc.

⁴ Forse anche da queste criticità è nata la specializzazione in Medicina d'Urgenza.

E gli altri?

Un altro input convergente ed interessante mi era giunto dal libro di Goldberg e Huxley 'Disturbi emotivi comuni' (1993) nel quale si metteva in luce la scarsa capacità dei servizi di salute mentale di entrare in contatto con una parte cospicua del malessere della popolazione, che era invece intercettata da altri attori sanitari (medici di base, pediatri, Pronto Soccorso, appunto) e di come questo producesse altresì una deformazione conoscitiva da parte della psichiatria che, in sostanza, non sarebbe entrata in contatto con la sofferenza della maggior parte della popolazione e che costruiva teorie sulla malattia mentale su dati circoscritti e selezionati.

Questa tesi mi ricordava quella che rimarcava come la psicoanalisi si fosse posta verso gli adolescenti fino a non molto tempo prima in modo tale da sfavorire il loro incontro con gli psicoanalisti e dunque non fosse in grado di avere elementi di conoscenza sufficienti ma solo vaghi pregiudizi, puntualmente smentiti una volta che essi, gli adolescenti, si siano palesati sulla scena della cura.

Anche a me sembrava sempre più evidente che quello che oggi chiamerei 'Sistema clinico' avesse una visione piuttosto deformata della realtà degli adolescenti (in particolare) data dai presupposti organizzativi, culturali e teorici che ispiravano la risposta alla loro domanda di cura.

I servizi, in particolare, erano molto capaci di usare ottime scuse per allontanare gli adolescenti frapponendo ogni ostacolo possibile al loro accesso ad essi. Laddove questa soglia si abbassava come nei consultori giovani o negli sportelli scolastici la domanda era ingente per qualità e intensità del malessere portato. Anche in PS d'altronde i dati mostravano che i ragazzi arrivavano e che spesso portavano malesseri consistenti.

Peraltro l'epidemiologia metteva in luce con grande chiarezza il gap fra la presenza nella popolazione generale e quella che accedeva ai servizi per quanto riguardava situazioni con psicopatologie anche importanti nella seconda e nella terza decade di vita. Era evidente che il bisogno era molto alto e la risposta molto bassa per cui la domanda di cura prendeva le strade che poteva prendere. Soprattutto in adolescenza. Il Pronto Soccorso era una di queste.

Ma non c'era solo il PS. Se ci si mette nell'ottica di pensare che ci sono molte persone che vivono momenti o epoche della vita con disagio a volte soggettivamente intollerabile risulta evidente che le forme di espressione di questo disagio possono essere molte.

Certamente, soprattutto in adolescenza, il corpo è un terreno elettivo di questo disequilibrio, e dunque i luoghi di cura del corpo diventano i luoghi ove questo si manifesta. È una tesi nota nel mondo psicoanalitico che Paola Carbone fa sua. Il PS, i luoghi della medicina in genere, ma certamente anche tutti quei luoghi deputati alla cura della corporeità (estetiste e parrucchieri, luoghi dello sport e del benessere, per citarne alcuni) saranno palcoscenici adatti all'espressività adolescenziale. E naturalmente gli attori sociali che li presidiano (operatori sanitari certo, ma anche tatuatori e allenatori, gestori di locali notturni e di piscine) avranno sott'occhio continuamente eventi espressivi di sé da parte dei ragazzi e delle ragazze, e dunque anche di loro disequilibri/potenziamenti altre strade.

Ecco allora che il disagio degli operatori del PS assume maggiore comprensibilità. Quello che loro colgono troppo spesso nei loro pazienti è 'something more' oltre a

ciò che sono in grado di comprendere. Intuiscono, o pensano chiaramente, che c'è dell'altro; che si coagulano nella domanda di cura in PS questioni che si colgono meglio su altri piani. Piani per i quali essi non hanno strumenti. Tuttavia essi non possono esimersi dal dare risposte, possibilmente efficaci e, certo, rapide.

Ma questo *cul de sac* è lo stesso che viene riportato da altri 'operatori': genitori e insegnanti, poliziotti e parroci, allenatori e baristi.

Chiunque, in particolare se ha a che fare con gli adolescenti oggi e conserva un certo grado di vigilanza autoriflessiva, vive un gap di comprensione e dunque un gap di senso in quello che fa: che insegni o che curi, che alleni o che educi.

Il progetto 'Per non farsi male', che approfondiremo nella seconda sezione del libro, ci consentì di entrare, drammaticamente ma anche con grandi opportunità di conoscenza, in contatto con la complessità della domanda di cura in adolescenza.

Come Paola Carbone ci aveva illustrato sia tramite i suoi libri che nei convegni ai quali ha partecipato da noi (nel 2005 e nel 2008) il PS era uno straordinario luogo d'incontro con la domanda di cura in adolescenza.

Nei due anni di presenza nel PS dell'Azienda Ospedaliera Universitaria di Parma (2007 e 2008) vedemmo 1080 persone fra i 14 ed i 24 anni acceduti per ragioni traumatiche al PS stesso ed avviammo una collaborazione, ma soprattutto una contaminazione culturale ed operativa, fra psicologia e medicina. Ne parleremo meglio più avanti.

Per sviluppare concretamente le idee che ho tratteggiato era però necessario trovare strade utili, risorse, consensi, alleanze.

Il luogo ove fu possibile in quegli anni trovare sostegno concreto alle nostre idee fu il Tavolo Giovani dei Piani di Zona della zona sociale di Parma.

In quel periodo, ovvero dal 2004-5 rappresentavo l'Asl in quel contesto interistituzionale e, sotto la sapiente regia di Luca Benecchi, allora e per alcuni anni preziosi coordinatore del Tavolo, si sono potute confrontare e sviluppare idee e progettualità anche assai innovative ottenendo in quel tavolo congrui finanziamenti⁵. Così fu per 'Per non farsi male' e poi per le esperienze successive che formarono Come out.

Il Progetto 'Per non farsi male'⁶ si concluse all'inizio del 2009 ma ebbe un interessante sviluppo nel percorso formativo che effettuammo con gli operatori del Dipartimento Emergenza Urgenza nella primavera di quell'anno e poi nella pubblicazione, sempre nel 2009, del libro 'Giovani in Pronto Soccorso' che descriveva sia la nostra esperienza parmense che quella romana di Paola Carbone che un'esperienza milanese a cura di Gustavo Pietropolli Charmet relativa all'organizzazione della risposta dei PS in casi di tentativo di suicidio. Dal nostro progetto nacquero poi articoli (Ricerca Psicoanalitica, 2014) e relazioni a convegni (SIMEU) anche congiuntamente con medici del PS di Parma come Gianfranco Cervellin (nel frattempo divenuto direttore del PS) e Ivan Comelli.

Ma quell'esperienza aveva consentito di approfondire la comprensione di un tema che poteva essere sviluppato in molti altri contesti: la domanda di cura in adolescenza.

Al di là degli sviluppi più strettamente psicologico clinici che si concretizzeranno in libri ed articoli alcuni anni dopo (Vanni, 2015, 2016) nonché in contributi all'organizzazione

⁵ Il Progetto 'Per non farsi male' ed il progetto 'Come out' hanno ricevuto in una decina d'anni quasi 40.000 euro di contributi, prevalentemente dai Piani di Zona.

⁶ Il progetto, e da qui il suo nome, ebbe finanziamenti anche in relazione al tema della prevenzione degli incidenti stradali che in quegli anni era un tema importante di salute pubblica (si ricorderanno le morti post discoteca). Questo vincolo ci costrinse a limitare agli accessi per traumatismo i casi che vedemmo in PS tralasciando i casi ad accesso internistico.

del sistema di cura regionale con gli adolescenti, la logica della domanda di cura e le questioni che pone la risposta ad essa avevano la possibilità di essere estese ad altri ambiti, oltre il PS ed oltre il Sistema sanitario.

Se partiamo cioè dall'idea che il soggetto umano si muove per preservare la sua unitarietà e coerenza (Florita, 2011; Morin, 1993) egli può perseguire questi obiettivi attraverso azioni di vario genere. In situazione di esperienza di minaccia alla sua coerenza egli può certamente pensare a sé ed anche dialogare con qualcuno che sente essergli utile ('le liceali sedicenni' di Maggiolini) ma può fare molte altre cose in molti altri ambiti.

Si trattava quindi di immaginare in quali ambiti potesse accadere di poter rilevare questi comportamenti espressivi di discontinuità. Naturalmente ci sono i contesti familiari più ristretti e allargati, e poi ci sono i sistemi scolastici, quelli relativi alla socialità reale e virtuale, e poi quelli della trasgressione, etc.

In sostanza si cominciava a delineare una possibilità di disegnare una mappa ma soprattutto di pensare alle sensibilità ed alle competenze delle persone, degli attori sociali, come fattori di cura.

Da una parte infatti il disequilibrio e la sofferenza possono essere colti come dati umani da chiunque sia umano e quindi si può contare su una popolazione molto ampia, in teoria, di sensori. Tutti i membri di una comunità ed in particolare di quel microcontesto (scolastico, familiare, sportivo, etc.) sono potenzialmente in grado di cogliere il disagio e di porsi rispetto ad esso.

Dall'altra però si trattava di porsi il problema di come questo disagio potesse essere trattato e di quali competenze erano necessarie e poi di come era più opportuno organizzarle. Problemi di non piccola portata teorico-operativa e che necessitano di approfondimento.

Malessere, rigidità e apprenditività

La tradizione psicoanalitica ma anche altre scuole di pensiero per esempio di area cognitivista-costruttivista o anche una parte della psichiatria potrebbero convenire sull'idea che il malessere umano e la psicopatologia siano commisurati alla rigidità con la quale il sistema-soggetto incontra le perturbazioni presenti nella sua vita. È del tutto economico leggere il presente ed il futuro alla luce dell'esperienza vissuta. Non farlo significherebbe ripartire da capo ad ogni istante nell'interpretare ogni nuova esperienza. Tuttavia ciò che ci troviamo davanti *non* è ciò che abbiamo vissuto e la possibilità che abbiamo di tener conto di questo fatto elementare ci consente non solo e non tanto un'aderenza alla realtà della cui funzionalità si potrebbe discutere, quanto un passo avanti nella complessificazione della lettura di essa e dunque nella articolazione di noi stessi come interpreti di essa.

Questa capacità, che chiamo *apprenditività*, è variabile non solo da un soggetto all'altro e per lo stesso soggetto nel tempo ma anche per lo stesso soggetto in relazione a determinate contingenze rispetto ad altre.

Una persona potrebbe essere molto disponibile ad accogliere affetti o pensieri nuovi in alcuni ambiti ma non in altri. Un'altra persona potrebbe essere disponibile ad ascoltare ed a farsi fecondare da una comunicazione che provenga da un soggetto ma non da un altro. E così via.

Potremmo tuttavia considerare che ad un estremo di un immaginario continuum ci sia chi si è ancora pervicacemente ad una sua esperienza (in senso amplissimo) del mondo e non è disponibile ad accogliere ed includere sollecitazioni accomodative (Piaget) di

sé ed all'altro estremo qualcuno che sia disponibile a fare questa operazione ed anzi a cercarla.

Stiamo naturalmente semplificando ma questo schema ci permette di concepire l'esperienza umana e la sofferenza, che ne fa spesso parte, come collocata lungo un continuum in funzione della sua permeabilità all'esperienza, alle discontinuità che l'esperienza pone rispetto alle sue attese.

Se è così questo dà la possibilità di collocare le persone in una gradazione diversa di permeabilità al cambiamento e dunque rende possibile pensare che molti degli attori che vivono con lui/lei sia in grado di influenzarlo/a nella misura in cui tocchi i tasti giusti della sensibilità apprenditiva di quel soggetto.

Per una parte della popolazione quindi accedere ad opportunità trasformative richiederà, in un momento dato, l'incontro con un 'tecnico', con un esperto di questa operazione mentre per molta parte della popolazione non sarà necessario.

In realtà, come dicevamo, per ogni singolo individuo la sensibilità apprenditiva è variegata e riguarda ambiti diversi e momenti diversi, ma la personalità ha una certa stabilità nei suoi elementi di fondo e dunque la rigidità dello stile personale di ognuno è comunque considerevole.

Va poi qui sottolineato che la disponibilità all'esplorazione di altri modi di stare nel mondo è spesso presente in comportamenti, sogni, sintomi, ovvero in espressioni di sé che sfuggono in gran parte alla coscienza e che sono quelli che spesso intercettano l'attenzione dei sistemi circostanti, a volte anche del sistema di cura.

Da 'Per non farsi male' a 'Come out'

La conclusione della ricerca-intervento (ma sarebbe meglio dire dell'intervento-ricerca) in PS nel 2009, lo sfilacciarsi del lavoro del Tavolo Giovani dei Piani di Zona, le mie vicende interne all'Ausl di Parma con il difficile transito dallo Spazio Giovani al Centro Adolescenza e Giovane Età diretto da Maria Zirilli, il suo pensionamento nel febbraio 2010 e l'arrivo di Pietro Pellegrini come responsabile, sono vicende che hanno accompagnato un periodo di riflessione e ricerca di strade nuove per sviluppare quanto sperimentato in PS.

L'esito di questa fase fu lo sviluppo, dall'interno del Tavolo Giovani dei Piani di zona, di un gruppo intersettoriale composto da Asl, Comune di Parma, Questura, Scuole secondarie di secondo grado che ideò ed organizzò un convegno con Gustavo Pietropolli Charmet nel dicembre 2011 (la sua relazione è riportata in questo libro) che vide protagonisti accanto a lui ed ai nuovi referenti aziendali della NPIA, Antonio Pirisi e del Centro Adolescenza e Giovane Età, Pietro Pellegrini stesso, alcuni attori sociali che avevano colto bene il valore del progetto e che lo sostenevano. Da Patrizia Vaccari, responsabile Servizio minori del Comune di Parma ad Alessia Gallo, responsabile Ufficio Minori della Questura, a Rosalba Lispi, insegnante del Liceo Marconi nonché il già citato Ivan Comelli, medico del Pronto Soccorso che aveva fortemente condiviso il senso di quell'esperienza. Chiamammo questo nuovo progetto 'Come out' con l'idea che il disagio giovanile fosse occulto per i servizi e che si trattasse di farlo emergere ed entrare in contatto con i sistemi di cura.

Per esplodere il modello di prossimità era necessario però non solo un sostegno interno al sistema ma anche un aiuto competente nello sviluppare il progetto e nel renderlo più solido.

Con i finanziamenti residui facemmo nel 2012 un bando concorsuale che fu vinto dalla società emmerre di Venezia che ci accompagnò quindi per un po' di tempo (il loro

contributo di riflessione al progetto è riportato anch'esso nel presente volume).

Piero Selle e Fabio Milani, con la loro competenza nel lavoro di rete, mi/ci aiutarono a costruire un progetto interistituzionale di più ampia portata e nel corso del 2013 avviammo il lavoro di ampliamento del gruppo che si concretizzò in un tavolo stabile di 'Come out' comprendente diversi rappresentanti di servizi Ausl (SerT, NPIA, CAGE, Unità di Strada, etc.) medici di base e pediatri di libera scelta, Questura, scuole secondarie di primo e secondo grado, Comune di Parma (Servizio Sociale, Polizia Municipale, Servizi Educativi e sportivi), Università di Parma, rappresentanti del mondo giovanile (Consulta studentesca e Centri Aggregativi Giovanili) che iniziò a sviluppare un doppio livello di presenza:

- il tavolo di coordinamento ideativo intersituzionale che si riuniva grosso modo mensilmente, e
- una serie di progetti bi o tri o quadrilaterali che davano attuazione concreta a Come out nei diversi ambiti che ritroviamo anche qui trattati: scuola, forze dell'ordine, sport, etc. per i quali si rimanda ai capitoli specifici.

Nel novembre 2014 si svolse il convegno di bilancio/rilancio di Come out e si registrò l'ingresso di un nuovo ramo progettuale sviluppato con Vincenza Pellegrino dell'Università di Parma che riguardava il tema della prossimità da parte di attori sociali 'commerciali' in relazione al mondo giovanile (si veda il capitolo specifico).

Il tavolo di Coordinamento fa poi da collettore/auditore riflessivo su progetti autonomi riguardanti ambiti specifici sia territoriali (Quartiere Lubiana, Quartiere Montanara) sia di progetti più ampi (Social Net Skills) che di azioni contigue già esistenti (Teseo) che si sviluppavano sul territorio di Parma.

Nel frattempo, maggio 2013, è stato approvato il Progetto Adolescenza della Regione Emilia-Romagna che sembra orientato da presupposti assai congruenti con quelli di Come out.

In relazione quindi all'opportunità di istituire un'organizzazione territoriale su base distrettuale ma con una referenza provinciale per l'adolescenza si ritenne opportuno sciogliere il tavolo di coordinamento di Come out e far confluire quella funzione nel Tavolo distrettuale del Progetto Adolescenza che prende avvio a partire dal luglio 2014. Vengo individuato come referente provinciale e nell'ottobre 2015 la CTSS delibera la mia nomina formalmente ed individua i quattro referenti distrettuali.

A fine ottobre 2015 viene effettuato a Parma, da parte dei referenti della Regione Emilia-Romagna, il primo incontro di verifica dell'attuazione del Progetto Adolescenza per il territorio provinciale.

Da febbraio 2015 a febbraio 2016 collabora con noi la dott.ssa Sara Azzali che sviluppa la sua collaborazione sull'ambito sportivo del progetto Come out (si veda il capitolo specifico per gli approfondimenti), una progettualità che riusciamo a far decollare grazie alla disponibilità di risorse dedicate provenienti dai Piani di Zona.

Fra fine 2015 ed inizio 2016 viene svolto il corso di perfezionamento universitario sul lavoro sociale territoriale (referente Vincenza Pellegrino) che si sviluppa in stretta relazione con Come out e che ne condivide principi e stile di lavoro.

Ad aprile 2016 si svolge il seminario di restituzione del corso, parte del materiale del quale viene riportato nella sesta parte del presente volume.

Presente e futuro di Come out

Attualmente Come out sviluppa la progettualità, per il terzo anno, in ambito scolastico (quattro scuole medie della subarea distrettuale nell'anno scolastico 2016-17) e si occupa della rendicontazione del progetto contenuta in questo volume che la Regione Emilia-Romagna ha accettato di pubblicare.

La Regione ha approvato negli ultimi mesi del 2016 il documento sulle linee d'Indirizzo per l'intervento clinico in adolescenza e giovane età ed esso è parte del Piano Prevenzione 2015-18 unitamente al Progetto Adolescenza ed al Progetto 'Giovani in Pronto Soccorso'. Dei tre progetti sono referente per l'Asl di Parma. Dal marzo 2013 sono inoltre referente del Programma Adolescenza dell'Asl stessa.

Il Distretto di Parma dell'Ausl, il Comune di Parma e quelli della Subarea distrettuale hanno dato una prima adesione al progetto Open Dialogue che dovrebbe avviarsi nell'ambito del Progetto Adolescenza nel Distretto di Parma nel corso del 2017.

È di questi giorni la progettazione dello sviluppo del progetto Come out nel secondo distretto, per popolazione, della provincia, ovvero Fidenza ove si tratterà di co-costruire una presenza specificamente calata sulla realtà di quel contesto territoriale in sinergia con tutti gli attori disponibili ed utili ma avendo alle spalle dodici anni di Come out e di know how sviluppato con esso.

Che futuro quindi per Come out?

Non c'è alcuna esigenza di tenere in piedi ciò che ha svolto la sua funzione e per molti versi Come out ha stimolato e anticipato un'impostazione progettuale del lavoro con gli adolescenti che la Regione ha in gran parte fatto sua.

C'è certamente bisogno di concretizzare e implementare ciò che in questi anni, al di là dei nomi, si è costruito in termini di reti, di relazioni, di condivisione di culture.

Quello che ancora resta presente nell'utopia di Come out è l'idea che del malessere delle persone adolescenti si possa interessare, occupare, far carico non solo chi lo fa per mestiere (che lo deve fare sempre di più e meglio) ma anche chi di mestiere fa altro ma incontra adolescenti vivendo in questa realtà locale.

Per sviluppare questa impostazione c'è bisogno di un'ampia convergenza politica e tecnica che ci auguriamo che anche questo lavoro aiuti a sostenere.

BIBLIOGRAFIA

Carbone P. (2003) *Le ali di Icaro*, Boringhieri, Torino.

Florita M.O. (2011) *L'intreccio: neuroscienze, clinica e teoria dei sistemi dinamici complessi*, FrancoAngeli, Milano.

Goldberg D. e Huxley P. (1993) *Disturbi emotivi comuni: un approccio bio-sociale*. Il Pensiero Scientifico, Roma.

Morin E (1993) *Introduzione al pensiero complesso: gli strumenti per affrontare la sfida della complessità*, Sperling & Kupfer, Milano.

Vanni F. (a cura di) (2009) *Giovani in Pronto Soccorso*, FrancoAngeli, Milano.

Vanni F. (2014) Dal Pronto Soccorso: uno sguardo sugli adolescenti, *Ricerca Psicoanalitica*, n.1/2014 p. 91-110.

Vanni F. (2015) *La consultazione psicologica con l'adolescente*, FrancoAngeli, Milano.

Vanni F. (a cura di) (2016) *Clinica psicoanalitica della relazione con l'adolescente*, FrancoAngeli, Milano.

Adolescenti ed emergenza dei bisogni di cura

Gustavo Pietropolli Charmet

Non credo che sia semplice definire il bisogno di cura, che è una bellissima idea ipotizzare che esista in ambiti remoti rispetto alla mente dell'adolescente. Provo a portarvi alcune ipotesi su perché il bisogno di cura l'adolescente lo vada a nascondere altrove e non lo esprima direttamente in parola, in richieste rivolte direttamente ai servizi, che, grazie alle grosse competenze sociali attuali, gli adolescenti sanno benissimo dove sono collocati e dove sono attesi con un notevole livello di competenza oramai da parte degli adulti che si sono cimentati col compito difficile di dare senso ai gesti insensati di alcuni adolescenti.

Per quanto mi riguarda nel bisogno di cura emergente dall'universo adolescenziale mi sembra sia prevalente la richiesta di imbattersi in adulti competenti, di diventare pensabili, comprensibili, visibili, di essere presi sul serio anche nella dimensione del proprio dolore e di essere aiutati a riorganizzare la speranza che esista un futuro nel quale possa realizzarsi il loro desiderio, la loro vocazione, il loro talento.

Non credo sia sempre stato così; nelle generazioni precedenti mi sembrava che molti adolescenti fossero 'contro': oggi mi sembra che siano alla ricerca di adulti e istituzioni competenti che li possano orientare, mettere a disposizione una mappa per trovare se stessi e la verità dei loro sentimenti, dei loro pensieri; che li aiutino a pensare i propri pensieri e a narrare la propria storia, in modo da rendere pensabile anche il destino del sé futuro.

In questo momento mi sembra che la crisi economica per quanto riguarda i giovani sia in realtà una crisi della speranza, della possibilità di sperare e quindi di andare ad abitare un futuro possibile, ove possano riuscire a far intendere la loro voce. I giovani sono attesi, costituiscono appunto le belle speranze della nostra società, c'è bisogno di loro, dobbiamo dirgli qualcosa di molto importante che riguarda appunto la verosimile interpretazione che dovranno dare del loro futuro. Ma la crisi rende poco leggibile il futuro oscurando la dimensione del futuro come certezza che sia il tempo per il quale valga la pena di allenarsi e accumulare competenze per riuscire poi davvero ad amare molto meglio e a farsi amare molto di più ed a riuscire ad intercettare un lavoro creativo che aiuti ad esprimere se stessi, la propria vocazione, il proprio desiderio originario.

Io credo che la crisi del futuro sia un attacco al cuore del motore che spinge verso l'allenamento, l'avere cura del sé futuro che è già presente adesso, anche se è enigmaticamente nascosto dalla popolazione degli altri sé. Ma se il futuro si oscura vengono a cadere i motivi per i quali bisogna assumersi importanti responsabilità etiche nei confronti della propria intelligenza, del proprio benessere, della propria salute, dello sviluppo delle proprie competenze.

Sembra che quindi dovremo riuscire a capire come presentare, da un punto di vista educativo e dal punto di vista delle elaborazioni culturali, quella che sarà la ricaduta della crisi economica sul loro futuro. Temo che in questo momento venga presentata al mondo giovanile, come una certezza, che la qualità della loro vita, da molti punti di vista, sarà di gran lunga peggiore di quella che hanno potuto sperimentare i loro padri e i loro nonni e questo perché sarà difficile avere un lavoro garantito, le pensioni, la casa, la natura, eccetera. È tutto perduto, è tutto profanato, abbiamo consumato troppo eccetera, e toccherà a loro risparmiare, vivere in una situazione di carestia

quasi medievale. Quando viene presentata così gli si dice in sostanza che la loro generazione è la prima generazione nella storia dell'umanità ad avere di fronte a sé una prospettiva di gran lunga peggiore di quella che hanno avuto quasi tutte le generazioni precedenti. Quale futuro? Profanato, ucciso davanti ai loro occhi: questo modo è quanto di più antieducativo ci possa essere.

Gli educatori a me sembra siano quelli che con la loro sola presenza garantiscono che esiste il futuro e che vale la pena di andarlo ad abitare con la propria fantasia, con il proprio progetto, eccetera. A seguito di queste nerissime profezie può succedere, mi sembra stia succedendo, un aggravamento di quello che già in tempi meno bui succede a una frangia di adolescenti, cioè di ritenersi inadeguati per vari motivi: per le caratteristiche del percorso di vita che sono costretti ad effettuare, per l'inadeguatezza educativa dell'ambiente in cui vivono, per l'aspetto lugubre, chiuso, privo di sbocchi del quartiere, del contesto socioculturale e socioeconomico dal quale provengono. Molti di loro dubitano già per conto loro, non hanno bisogno dei progetti di sventura per pensare che sarà dura, che sarà difficile.

A me sembra che uno dei problemi più difficili, più gravi che abbiamo affrontato nel corso degli ultimi decenni sia appunto quello legato al fatto che è vero sicuramente che gli adolescenti pagano lo scotto di quello che gli è successo prima, durante l'infanzia, durante la pre-adolescenza, però è anche vero che l'adolescenza è una grande chance, è una seconda nascita, offre immensi possibilità di guarire il bambino che si è stati, se si vuole anche di vendicarlo, a volte con un certo tasso di violenza, ma anche di prenderlo in mano e di traghettarlo verso l'età adulta pacificato, o trovando una soluzione nuova, attuale, agli antichi problemi, e una soluzione che spesso è creativa, riparativa, comunicativa, eccetera.

Però indubbiamente i guai peggiori per gli adolescenti che abbiamo incontrato in questi anni quasi tutti derivavano dal fatto che gli era morto il futuro e che questo lutto durante l'adolescenza, la perdita della speranza, riduce i ragazzi nella disperazione, diventano ragazzi disperati, non hanno più nessun motivo per coltivare la dimensione del futuro e si avventano individualmente, ma più spesso in gruppo, sul presente. Molti sociologi li chiamano i *presentificatori*, perché annullando la dimensione del futuro, quindi della crescita, quindi dell'importanza dell'allenamento dello sviluppo di abilità e di competenze, monumentalizzano la dimensione del presente e travestono i giorni da giorni, rifanno l'identico, mobilitano il loro gruppo di amici, le loro relazioni per fare sempre la stessa cosa, all'interno della sempre medesima colonna sonora, ritrovandosi sempre nello stesso luogo eccetera, rifacendo insomma l'identico perché se non c'è futuro, se non c'è speranza, se hanno l'impressione che a loro sia preclusa questa dimensione per un loro difetto strutturale, che a volte è la bruttezza, quanti ragazzini dismorfofobici ci sono allora, quanti ragazzini tristi, abbattuti, orfani di questa capacità di sentire di avere il diritto, ma anche l'abilità, la vocazione, di sentirsi chiamati, convocati verso un'arte, un mestiere, sentire di essere attesi, che c'è qualcuno che li aspetta per poter avere nuove energie, nuove idee, nuove modalità per interpretare quel ruolo sociale, quella parte.

I *presentificatori* sono quelli che si annoiano di più, si annoiano perché non hanno nessuna azione possibile, perché non hanno sbocchi, non c'è una strategia di crescita, non c'è da realizzare un desiderio, c'è anzi da cancellare l'attenzione, quindi la noia è anche l'espressione di essere riusciti in qualche modo ad abolire l'attenzione e la disperazione, ma certamente è un sentimento doloroso: è poi per risolvere la noia che vengono compiuti gesti e imprese molto eccitanti, stupefacenti e quindi dotate

di una intrinseca violenza, una violenza muta perché non è alla ricerca di niente e di nessuno, è solo l'espressione titanica della noia.

Questo per dire che in questo momento penso che il bisogno di cura, intercettare il brusio che si comincia a sentire, che sale dal mondo dei giovani, ha molto a che vedere con come verrà interpretata dai giovani, dal mondo giovanile, quella che è la cultura degli adulti e della gerontocrazia al potere che si presenta come qualcosa che riguarderà proprio loro, che si scaricherà su di loro. Io credo che rispetto alle Cassandre sia bene che la gente dei servizi, gli adulti con competenze e ruoli diversi, abbiano proprio questo come compito, quello di gestire il lutto per la possibile morte del futuro e il doversi ridurre a vivere in un eterno presente.

Io credo che nella nostra professione debba dilatarsi un po' lo spazio che già abitualmente diamo nel riorganizzare la speranza e nello svolgere il ruolo di adulti competenti proprio su questo, proprio cioè sulla capacità di trasmettere il fatto che sono gli adulti che sono sfigati, non loro e la loro generazione a essere quelli condannati a dover subire le conseguenze delle ruberie, delle nefandezze commesse dagli adulti e dai nonni. Credo che sia ovvio che un adulto che sta bene mentalmente, fisicamente, culturalmente senta naturalmente l'istanza di presentare ai *giovani* uno scenario completamente diverso, se volete anche di chiedergli scusa per il compito al quale li convochiamo e che non mi sembra un compito da buttar via o in grado di spegnere gli entusiasmi, viceversa di accenderli.

In realtà dobbiamo dirgli che gli consegniamo il compito ideale di salvare il pianeta e di inventare un nuovo modello di sviluppo, una nuova cultura, una nuova filosofia che salvi la natura, che salvi quello che c'è di buono nella cultura, insomma un compito importante da un punto di vista ideale, al quale penso che i giovani siano sensibilissimi, perché se li prendiamo sul versante della paura, della perdita della speranza, della denigrazione, da lì non possiamo far altro che ottenere un aumento del numero dei *presentificatori*, di quelli che fanno presente e non fanno futuro, ma se li prendiamo dal punto di vista della grande campana ideale in cui gli chiediamo scusa ma consegniamo anche il pianeta a loro che sono finalmente terrestri e che possono sentire di essere abitanti del pianeta, abitanti della terra e che hanno una responsabilità etica nei confronti del destino del pianeta che le generazioni precedenti evidentemente non hanno sentito costruendo depositi di scorie atomiche, distruggendo tutti i boschi, facendo debordare i fiumi, insomma disastri di ogni tipo fino alla grande crisi economica, e non l'hanno certo fatta gli adolescenti; la crisi economica non mi sembra che possa essere addebitata a loro, ma può essere chiesto a loro di mobilitare le loro intelligenze, le loro capacità per inventarsi un nuovo modello di sviluppo finalmente compatibile.

Che abbiamo compiti da consegnare agli ideali dell'adolescenza mi sembra che sia vero, e che sia falso dirgli che dovranno rassegnarsi ad avere dei lavoretti, il loro futuro è un medioevo senza pensioni, senza lavoro, sarà difficile che possano fare anche figli perché son destinati all'infamia della miseria, delle malattie, non ci sarà neanche più il sistema immunitario.

I segnali che ci provengono già dal mondo giovanile non hanno però a che fare con la rabbia; avevamo predisposto dei buoni dispositivi per intercettare i sentimenti di rabbia giovanile, la rabbia in corpo, c'eravamo addestrati, quelli della mia generazione e anche di qualche generazione successiva alla mia, per intercettare il conflitto della contestazione giovanile, la rabbia impotente rispetto a modelli educativi sessuofobici e che impedivano la creatività, l'espressione libera eccetera.

Quindi eravamo abituati a cogliere i segnali di un desiderio di incontro con qualcosa che fosse diverso da un'autorità dispotica e colpevolizzante; però eravamo allertati che verosimilmente molti ragazzi parlavano del loro dolore altrove che poi ci veniva riportato attraverso i canali di una rete che cominciava a dare i primi vagiti di sé, che quindi riusciva a intercettare segnali che provenivano dalla scuola, dall'ospedale, dal carcere, dagli oratori, dai centri di aggregazione, dal mondo sportivo, arrivavano anche in tempi remoti segnali che lì, altrove, un adolescente aveva compiuto un gesto che aveva a che fare con una comunicazione: questa comunicazione era talmente esorbitante rispetto alle capacità di accoglienza da parte di quel contesto lì che doveva per forza essere riportata da qualche altra parte perché l'insensatezza del gesto aspettava che gli si potesse finalmente regalare senso anche per organizzare una risposta intelligente di sostegno alla crescita.

Eravamo abituati a costruire distillatori di senso che leggessero i gesti, i segnali, le convocazioni, gli incontri con i giovani, ipotizzando che fossero figli della rabbia o della colpa. Oggi dobbiamo ipotizzare che in realtà siano espressioni di un sentimento di inadeguatezza relativa al sé, e che quello che li fa soffrire di più, naturalmente ci sono tutti gli affetti, tutte le passioni umane, ma quello che li fa soffrire di più sia la vergogna, un sentimento di incapacità a realizzare dei compiti di sviluppo che gli consentano di nascere come soggetti sociali, come soggetti sessuati.

Insomma più che la colpa oggi mi sembra che sia la vergogna, e cioè la grottesca convinzione, spesso del tutto infondata di essere brutti fisicamente, morfologicamente, ma di essere brutti anche profondamente, cioè di non avere fascino, di non avere la bellezza che consente di essere certi, di poter stabilire dei buoni rapporti con i coetanei, di poter sopravvivere al loro sguardo critico e di poter essere anzi accolti ed integrati nel gruppo, di entrare a far parte della storia, dei pensieri della mente della vita del gruppo, di avere accesso a una vita di coppia, a una vita sentimentale, a una vita sessuale, eccetera, e poi a una vita sportiva, di avere successo, di essere visibili. C'è una frangia importante di ragazzi, di ragazze, che invece pensano che il loro sé ha delle caratteristiche di bruttezza, di inadeguatezza che li rende, come dire, impresentabili. Per cui da lì in poi cominciano tutta una serie di guai che hanno a che fare col bisogno di diventare visibili, riconquistando una certa bellezza, o una certa presentabilità, o una certa notorietà con qualsiasi mezzo, e da lì in poi naturalmente cominciano i guai.

Quindi credo che dobbiamo predisporre dei sensori dislocati ovunque i ragazzi si incontrino, costruiscano aggregazione, costruiscano miti, leggende, cultura, elaborino affetti, credo che dobbiamo predisporre qualcosa che sia molto attento a questa dimensione della depressione narcisistica, cioè del sentimento di vergogna, di inadeguatezza, di incapacità, di esclusione, di non aver accesso a quello che, per vari motivi questa generazione ritiene essere i valori di riferimento, quindi la visibilità, la notorietà, l'aver molti contatti, molti amici, essere riconosciuti, essere pensati, essere chiesti, essere contattati eccetera. Questo dolore qua, è il dolore che in questo momento ci sembra sia prevalente, ci sono anche gli altri dolori, ma questo dolore narcisistico è quello più recente ed è difficile da elaborare, è difficile organizzare una risposta intelligente rispetto a un ragazzo che non riesce a costruire un'immagine della propria corporeità sessuata generativa e la rifiuta, la ripudia, pensa di essere, a volte in modo delirante, troppo grasso, troppo piccola, troppo brutta.

Quindi è una faccenda, quella di curare la ferita narcisistica, piuttosto complicata.

Tanto più che proprio perché il dolore profondo che riguarda il sé e la relazione col

sé, più che non la relazione con gli altri, è una conseguenza, è un giudizio interno sul valore del sé, sulla presentabilità del corpo quello che poi induce ad assumere conseguenze, attacchi al corpo, ritiri, sparizioni, manipolazioni violente del corpo, con conseguenze di una cattiva relazione fra il sé e il corpo, oppure fra il sé e ciò che si comunica attraverso il corpo sociale, più che non col corpo sessuato, col corpo erotico, inventando altri corpi di cui non si era mai sentito parlare come per esempio il corpo alimentare, quindi il corpo del grasso e del magro, mettendo una valutazione della bellezza e della presentabilità sociale sulla bilancia e non sullo specchio.

Allora da che cosa deriva la difficoltà, che è il senso dell'incontro di oggi? Dal fatto che questo dolore che deriva dal sentimento di inadeguatezza non è comunicabile direttamente perché è esso stesso frutto di vergogna, ed è impastato di vergogna. E la vergogna è un sentimento sociale e quindi inibisce la comunicazione diretta, bisogna fare delle comunicazioni molto indirette e questo d'altra parte è anche lo stile abituale dell'adolescente che difficilmente trasforma il proprio dolore, vuoi per la morte del futuro, vuoi per la bruttezza del sé e la sua inadeguatezza sociale, difficilmente lo trasforma in sintomi psichici, difficilmente lo trasforma in pensieri e parole.

Gli stessi problemi a quarant'anni diventano una depressione consapevole che può trasformarsi attraverso vissuti depressivi in un vissuto doloroso di cambiamento, qualcosa che ha trasformato la qualità della propria vita, che ha spento i colori della propria esistenza, che induce a ritirarsi con sentimenti di sconfitta, di assoluta inutilità, di pesantezza, di pericolosità per le persone che si amano.

Ma l'adolescente rarissimamente trasforma tutto questo in un pensiero; fa invece due cose che ci costringono ad andare a cercare il suo dolore altrove, prende il dolore psichico e lo trasforma in un dolore fisico, lo getta nel corpo, e quindi troveremo la cattiva relazione col suo futuro, col suo corpo, dentro nel corpo trasformato in sintomi corporei, in manipolazioni violente del corpo, oppure lo prende e lo butta fuori, per cui non lo troveremo nella sua mente, ma nelle sue azioni, nei suoi conflitti, nella violenza con cui attacca l'ambiente.

A volte, sempre più frequentemente succede di trovarlo nella mente delle persone che hanno una relazione stretta, intima, ravvicinata con lui. A causa dei cambiamenti che sono intercorsi nelle relazioni educative, negli stili educativi, nella qualità di comunicazione coi figli, spesso troviamo il dolore depressivo nella mente della mamma; troviamo delle mamme depresse che si sono fatte carico della disperazione del figlio, identificandosi con lui, diventando loro depresse al posto del figlio; il figlio va in giro e la mamma è gravemente depressa. Bisogna assolutamente riuscire a rimettere le cose al loro posto. La depressione, la tristezza, il sentimento di inadeguatezza deve diventare un pensiero, la capacità di raccontare la propria storia e del figlio, non un vissuto del tutto smodato della mamma; spesso troviamo la delusione nei propri confronti nella mente del padre. Il mondo è fatto di padri delusi nei confronti di figli soprattutto maschi, ma anche femmine, che per molti aspetti suscitano nel padre una reazione di delusione. Ma questa reazione di delusione poi è, come dire, la base logica sulla quale i figli riescono ad appoggiare anche la delusione che loro stessi hanno nei confronti di se stessi, delle loro capacità e delle loro inadeguatezze.

Quindi troviamo dei soggetti che sono vicini all'adolescente, che fanno parte dell'ecosistema di vita, che generosamente, spesso inconsapevolmente, si fanno carico di tenerseli, di viverli e di recapitarli poi ai servizi come bisogno di cura di

qualcuno che non è esattamente loro, ma che è il figlio che non si presenta al servizio e bisogna andare a stanare, bisogna andare a inseguire, per portarlo lì ed effettuare la trasfusione della tristezza depressiva di stampo narcisistico e della delusione nei propri confronti.

Quindi credo che questo vada tenuto presente; c'è qualcosa nell'adolescente che fa sì che i sintomi della sua sofferenza siano manifestazioni sintomatiche, molto difficilmente sono sintomi psichici e parole, il più delle volte sono appunto anomalie della condotta alimentare, sociale, sessuale, eccetera e quindi troveremo nella società, nelle relazioni o nella relazione col corpo, il suo dolore, che però non gli appartiene, perché non è stato mentalizzato, perché lo ha trovato disdicevole e allora l'ha dimagrito, l'ha attaccato, l'ha tagliato, l'ha manipolato, a volte ha anche cercato di ucciderlo, perché già non è il suo, non è che se si uccide muore, uccide il corpo che gli è antipatico che è il responsabile di tutta la stanchezza, di tutta la fatica e di tutta la impresentabilità sociale di cui soffre da tempo. Allora è per questo che troviamo le manifestazioni del dolore; i sintomi degli adolescenti hanno sempre al loro interno questo forte intento comunicativo.

Anche le manifestazioni sociali più violente, i reati, per esempio, le condotte antisociali che sembrano così chiuse, così prive di intenti comunicativi, in realtà trasudano questo bisogno di attirare l'attenzione, questo bisogno che qualcuno si faccia carico di quel gesto, lo apra, lo distilli, gli tiri fuori il significato perché dentro nei significati del gesto più crudele e più stupido, dei comportamenti antisociali, c'è sempre un po' di speranza che qualcuno si accorga del dolore: oltre alla rabbia, al desiderio di vendetta, oltre alla violenza priva di qualsiasi capacità di identificazione col dolore della propria vittima c'è anche la speranza che quel gesto possa servire a recuperare un po' di futuro, di potere, di potenza, di bellezza, e che qualcuno se ne accorga.

Per quanto lontano, remoto e soprattutto muto e silenzioso sia il dolore dell'adolescente in realtà esso viene ospitato nella manifestazione sintomatica: è questo che rende quasi obbligatorio andare a prendere i comportamenti più insensati per aprirli e cercare di capire qual è l'intento comunicativo e qual è il progetto silenzioso criptato che c'è dentro il gesto insensato. Questo perché? Perché la risposta deve auspicabilmente essere severa, incorruttibile, deve essere capace di dare segnali importanti della delusione e del dolore della cultura degli adulti che si sentono, come dire, sfidati da gesti insensati quando si aspettano invece delle comunicazioni intelligenti, ma deve essere anche una risposta in grado di raccogliere quel po' della speranza che c'è dentro nel gesto violento, di organizzare e di favorire quindi la crescita. Il problema con questi ragazzi non è quasi mai curare una malattia ma di curare la crescita, di riorganizzare la crescita e di sperare che la crescita possa in qualche modo sanare anche degli aspetti di patologia.

Se le cose stanno così, e cioè che troviamo il bisogno di cura o il segnale che, opportunamente reinterpretato, sta a significare proprio questo e cioè che c'è un ragazzo che cerca adulti competenti che lo aiutino a ricostruire la mappa che lo porti fuori dal labirinto, che lo aiutino a riorganizzare la speranza di potercela fare, anche con la propria inadeguatezza trasformandola in una risorsa, allora è chiaro che bisogna andare a cercarli altrove. Uno dei posti dove secondo me converrebbe piazzare i nostri sensori sono le palestre dove si rifugia una frangia di generazione di maschi, in conflitto con la propria corporeità virile, disperatamente alla ricerca di diventare Bronzi di Riace e di costruire una solida tartaruga sui loro pettorali, cosa che però prevede di sottrarre molto cibo alla mente per costruire un corpo che non

porterà nessuna fortuna e che è destinato a invecchiare e a diventare ciccione. Ma comunque non si costruisce futuro in palestra e non si costruisce futuro neanche nei centri di danza, è difficile costruire futuro nelle sale d'aspetto della chirurgia estetica, è difficile costruire futuro tagliandosi la pelle dai bracci o dalle cosce eccetera, bisogna sempre cercare di interpretare le cicatrici, le ammaccature, gli ematomi, la magrezza scheletrica, il tempo consumato in internet o in palestra e dare senso a questi comportamenti che sono alla moda, sostenuti dai valori della sottocultura massmediale, ma è lì che dobbiamo in qualche modo piazzare sensori e chiedere a coloro che allenano, a coloro che aiutano, guidano, sottolineano, cercano di proteggere i ragazzi dalle loro smanie, di riuscire a capire di cosa si tratta e quando siamo al di là del limite.

Credo che dobbiamo andare a cercare il dolore dei ragazzi e la loro possibilità di crescere in molte camerette, che non sono più la cameretta del bambino e neanche del pre-adolescente, ma sono il laboratorio virtuale dove si sono rifugiati oramai migliaia di ragazzi, che sono spariti dalla scuola, dal gruppo, sono addirittura spariti dalla loro famiglia, perché hanno stabilito una relazione di dipendenza con internet. Qualche anno fa ero molto perplesso e provavo una spontanea antipatia per chi segnalava la pericolosità di questi strumenti perché già si intravedeva la possibilità dell'internet addiction, di una nuova forma di dipendenza non chimica, poi però quando è cominciato ad aumentare il numero delle mamme e dei papà che venivano a chiedermi cosa si doveva fare ora che il figlio non solo si era ritirato da scuola, ma non si vedeva neanche più in cucina, in sala da pranzo perché aveva invertito il giorno con la notte, ed era tutto il giorno attaccato alle macchine a fare il durissimo mestiere della partecipazione ai giochi di ruolo planetario inventandosi camere, relazioni, eccetera, sparito dalla circolazione.

Credo che su queste forme nuove di straordinaria complessità, noi per cercare di organizzare una risposta che non fosse solo punitiva o violenta o terapeutica fuori tempo perché priva di motivazioni da parte dei ragazzi, abbiamo cercato di capire cosa voglia dire andare noi a casa di questo eremita, di questo ragazzo che oramai è sprofondata dentro lo schermo fluorescente del suo computer o del suo televisore e gioca, o comunica, o parla, o amoreggia, o progetta con dei coetanei trasformati in icone stabilendo delle relazioni senza corpo ma con molta comunicazione, a volte anche con molta profondità, con molta spudoratezza.

Insomma ci sarebbe tanto da dire su questi nuovi modi di comunicare il proprio dolore, cioè la vergogna sociale, potere avere solo relazioni virtuali, senza corpo, perché il corpo è il luogo sul quale è spalmata la vergogna, bisogna farlo sparire, e allora si può parlare, si può giocare, si può anche amare un coetaneo ma senza corpo, quindi chiusi nella propria cameretta. Bisogna che riusciamo a organizzare dei dispositivi che prontamente ci consentano di dare senso a delle comunicazioni molto enigmatiche che provengono da famiglie dalle quali arrivano segnali che sta succedendo qualcosa di strano, di imprevisto, e cioè che il videogioco si è rubato il bambino, che lo ha trasformato in un nickname, eccetera.

Voglio solo citare delle comunicazioni, dei gesti insensati, delle manifestazioni sintomatiche più recenti, quelle che ci danno più filo da torcere perché c'è meno esperienza da parte nostra, c'è meno letteratura scientifica, è più difficile parlare di questi ragazzi che si sono ritirati socialmente, abbiamo dovuto stabilire un contatto con una collega di Tokyo perché lì ci sono un milione di ragazzi che sono spariti dalla circolazione e che fanno *hikikomori*, come lo chiamano loro, per cominciare a capire

come mai si è sviluppata sta roba, che interpretazione danno eccetera.

E anche credo che dobbiamo riuscire a capire come allestire nella società in cui vivono i ragazzi dei sensori che ci diamo delle indicazioni di un fenomeno sempre più importante e frequente, per certi versi drammatico, cioè la trasformazione del loro gruppo di amici in banda: un fenomeno diffuso che non arriva alla costituzione di vere e proprie bande che stabilmente si insediano nel territorio ed esercitano il loro dominio, il loro potere acquisendo ingiusto profitto, temporaneamente un gruppo di ragazzi convenzionali, che non vengono dai luoghi del disagio sociale, anzi al contrario a volte vengono da luoghi del privilegio sociale, dove si è accumulata molta ricchezza ma poca competenza educativa: poi quando sono in gruppo subiscono la metamorfosi in banda e compiono delle azioni che sono reati, azioni violente, vandalismi, soprusi.

Su questo nuovo scenario dobbiamo addentrarci a capire quale risposta erogare, dal momento che il soggetto che ha lanciato la comunicazione, che ha attaccato il limite, e lo ha ampiamente superato, temporaneamente perché dopo è rientrato nella scuola, nella casa, nel mondo del lavoro. È come farsi carico di un soggetto nuovo che è il soggetto gruppale, la mente del gruppo, non più la mente individuale, è la mente del gruppo che delinque, cioè che esprime una sofferenza che è del gruppo, che non è la sofferenza dei singoli individui; è il gruppo che si annoia, è il gruppo che ha perso la capacità di organizzare qualcosa di interessante.

Queste comunicazioni sono l'espressione di una richiesta di cura che però si serve di condotte e manifestazioni che sono nuove: ritirarsi socialmente, attaccare il corpo, usare il gruppo come soggetto che manda messaggi, che attacca la legge, attacca il limite, lo violenta, lo supera sono cose che sono sempre successe, ben inteso, ma che da un punto di vista sia del significato comunicativo, sia della diffusione epidemiologica credo che chiedano di produrre pensieri, di capire come si possa reagire.

La scuola oramai è prontissima per occuparsi, al di là della disciplina e al di là del rendimento, di manifestazioni che dal punto di vista educativo la scuola stessa definisce disagio, o insuccesso incomprensibile, convocando altre discipline per riuscire a dare senso a dei comportamenti scolastici, o a delle diserzioni scolastiche, che appaiono del tutto insensate e che riacquistano senso se si pensa che appartengano alla relazione con la madre spesso troppo presente nella vita scolastica del figlio da una situazione di svincolo molto difficile da aspettative narcisistiche da parte del padre che istigano ad un successo, un'affermazione difficile da realizzare congiurando quindi al fallimento.

Insomma se andiamo nelle scuole, se andiamo negli ospedali, se andiamo nel carcere minorile, ma anche se andiamo nell'oratorio, nei centri di aggregazione, ovunque troviamo la specificità di comunicazioni che siccome nascono in quel contesto usano un linguaggio di quel contesto. Recentemente abbiamo fatto una ricerca sulla cultura dei gruppi ultrà perché siamo molto interessati a capire come si possono prevenire i fenomeni ultrà, eccetera, le battaglie di strada, che gli ultrà, e non solo loro, i black block eccetera. Anche lì è interessante capire come questa percezione della propria invisibilità comporti accendere dei falò visibili anche da molto lontano, da tutto il pianeta attraverso la televisione e che rende visibile l'invisibile, oppure abbiamo cercato di capire perché in posti dedicati alla danza, al ballo, alla musica, come le discoteche, oggi sia abbastanza frequente che nei suoi paraggi si attivino delle risse che sono a volte molto violente che coinvolgono molti maschi, e anche una frangia di

ragazze, perché i maschi attualmente sentono il bisogno di riprendere un'usanza che sembrava ormai abbandonata che è quella di sfidarsi virilmente chiedendo all'altro la sottomissione, cioè di sparire, di lasciare spazio, di non guardare in quel modo, di non guardare neanche lontanamente, di sfiorare con lo sguardo la ragazza che si accompagna a quell'altro.

Cos'è questa tendenza a usare la virilità più sul piano dell'uso delle masse muscolari che sul piano della seduzione, del corteggiamento erotico? Perché si va in discoteca per prendersi a pugni invece che per costruire coppie seppure temporanee e svolgere attività di seduzione e di corteggiamento? Insomma perché succede di dover andare in centri di aggregazione dove delle piccole bande locali hanno occupato militarmente il centro e impediscono a qualsiasi altro coetaneo di entrare perché quello è diventato il loro fortino, il loro bunker?

Quindi a seconda del luogo dove i ragazzi sono mandano segnali, costruiscono manifestazioni sintomatiche che esprimono la loro cultura. Riciclarli, dargli senso, farli diventare delle emergenze che esprimono il bisogno di cura è l'argomento di cui ci occupiamo qui.

(Parma, 15 dicembre 2011)

Il processo è parte del risultato

Piero Selle e Fabio Milani⁷

Introduzione

La costruzione di modelli e sistemi di intervento in campo sociale è terreno quanto mai affascinante, sfidante, coinvolgente, ma certamente non facile. La complessità delle variabili, l'evolversi dei contesti, sostanzialmente l'unicità di ogni uomo e donna lo rendono un campo sempre nuovo, nel quale è difficile dare per scontato un nesso, un risultato.

Per contro vi è la necessità di avere dei riferimenti, concettuali ed operativi, di condividere dei modelli, per poter darsi e dare ragione sul perché del proprio agire, sia a livello professionale che organizzativo. Da qui consegue l'importanza di alimentare processi di elaborazione, sperimentazione e falsificazione delle teorie e l'utilità di condividere le esperienze, siano esse risultate positive, quindi ascrivibili alla categoria delle buone prassi, siano esse invece storie tronche nel percorso, piuttosto che parziali nel raggiungimento dei risultati attesi. Entrambe infatti costituiscono un'opportunità per far progredire la conoscenza perché entrambe contribuiscono, in modo certamente diverso, a cogliere le variabili in gioco, ad affinare l'analisi dei contesti, a far luce sulle dinamiche che si possono instaurare, a mettere in luce le risorse e le leve su cui agire, a far emergere i vincoli ed i fattori di resistenza con i quali confrontarsi.

«Evitare errori è un ideale meschino.

Se non osiamo affrontare problemi che sono così difficili da rendere l'errore quasi inevitabile, non vi sarà allora sviluppo della conoscenza.

In effetti, è dalle nostre teorie più ardite, incluse quelle che sono erranee, che noi impariamo di più. Nessuno può evitare di fare errori;

la cosa grande è imparare da essi»

K. R. Popper

In questa prospettiva nasce il presente contributo che si vuole configurare come uno storytelling di un'esperienza certamente positiva per le opportunità che ha creato ai beneficiari. Arricchente per chi vi ha partecipato, innovativa per il processo di lavoro perché ha saputo scommettere sull'inclusività quale motore capace di alimentare l'azione e moltiplicare le risorse (poche) a disposizione.

Un contributo che mira a condividere i paradigmi teorici di riferimento (*paragrafo 2*) ed il processo di intervento (*paragrafo 3*) propri di "Come Out", che sono stati fra loro in continuo dialogo perché la metafora di questa esperienza è quella di un *viaggio di esplorazione* alla ricerca degli adolescenti sfuggiti alle tradizionali forme di aggregazione, di manifestazione del mal-essere, estranei ai canali di aiuto, visibili ed invisibili. Fermarsi a raccontare il percorso di questo viaggio è particolarmente importante perché permette di farne memoria, di alimentare il monte-esperienze, ma soprattutto per arrivare a *significare l'esperienza* e quindi a trarne degli apprendimenti e delle indicazioni per lo sviluppo del percorso (*paragrafi 3 e 4*).

Non è dato spazio invece ai risultati perché essi si sostanziano nei molti e variegati progetti ideati dalla spinta generativa di Come Out, e che trovano adeguata presentazione, a cura degli ideatori, nella seconda parte del volume.

⁷ emmerre Società cooperativa.

Un nuovo modello di intervento per una nuova sfida

La rappresentazione del disagio giovanile, presentata dai promotori di “Come Out” segnalava, sotto molti aspetti, una discontinuità nell’agire degli adolescenti: l’apparire sulla scena di nuove forme di manifestazione del disagio, di nuove modalità con le quali gli adolescenti elaborano frustrazioni, ansie, paure, reagiscono alle contraddizioni, compensano le difficoltà incontrate nella loro adolescenza, elaborano i concetti quali felicità, autorealizzazione, futuro. Ne emergeva una diversità rispetto al rapporto con il proprio corpo, al concetto di bellezza (ai quali vanno ricondotti i temi dei traumatismi, delle automutilazioni, dei disturbi alimentari), il rispetto stesso per la propria vita (il tema del suicidio) o, sul piano delle relazioni, lo spazio ed il peso assegnato al reale versus il virtuale, nelle relazioni amicali e familiari.

Nuovi comportamenti e stili di vita che producevano un cambiamento dei luoghi di contatto fra adolescenti e sistema dei servizi (es. Pronto Soccorso), nuove istanze, spesso implicite, che facevano emergere l’impreparazione e/o inadeguatezza di tali servizi a riconoscere e quindi ad accogliere la domanda di aiuto. Infine emergeva la difficoltà degli attori sociali operanti nel contesto educativo (es. Scuola, Centri di Aggregazione) a costruire e gestire la relazione con gli adolescenti, perdendo così la capacità di assolvere al proprio mandato.

Tutto ciò contribuiva a creare uno scenario di discontinuità con il passato, che metteva in discussione la validità dell’assetto dei servizi, che generava un senso di disorientamento, di inadeguatezza, anche di frustrazione negli operatori. Tutte emozioni che inducevano alla paralisi, all’inazione o, per converso, a muoversi senza una lucida strategia, in modo re-attivo, cercando di proporre comunque una risposta, senza darsi il tempo per *fermarsi e provare a farsi nuove domande*.

Il progetto Come Out ha accolto questa fatica, non in termini consolatori, ma guardando ad una sfida da vincere che certamente avrebbe richiesto di rimettere ordine nel ricco bagaglio delle competenze degli operatori, di innovare il modo di proporsi, il linguaggio, le offerte, ma che innanzitutto avrebbe richiesto di sviluppare una nuova consapevolezza, interna al sistema dei servizi, sul proprio posizionamento nel processo di cambiamento in essere. Sfida questa certamente affascinante perché avrebbe ridato protagonismo agli operatori e avrebbe offerto loro l’opportunità di ridare valore a tutto il capitale sociale di saperi, relazioni, emozioni.

Un percorso di sviluppo di nuova consapevolezza che richiedeva di confrontarsi con tre temi/stimoli:

- cambiare lo sguardo,
- usare una nuova mappa per la navigazione
- essere emotivamente intelligenti per governare il processo.

Cambiare lo sguardo

Nei processi di cambiamento è facile non cogliere come essi influiscano, progressivamente nel loro incedere, sul proprio posizionamento di ruolo, al punto di perdere la percezione dell’effetto generato in termini di spostamento. La conseguenza diretta è quella di ritrovarsi centrati non più sul Sogno, ma sul Bi-Sogno (*un sogno bis*), così da non guardare alla Vision dell’Istituzione, aziendale, ma di essere risucchiati da altre istanze, finendo per *guardare altrove*.

Si attiva quindi un tacito, implicito, progressivo ri-assetto del servizio, dell’istituzione: nello stile, nel linguaggio, nelle competenze attivate, nei riti, nelle rappresentazioni degli altri attori in gioco... Ultima conseguenza è quella, in chiave metaforica, di

cercare di *far venire i beneficiari da noi, nel nostro mondo, invece di andare noi nel loro*. Operazione destinata al fallimento perché oramai il servizio agisce in una realtà slegata dal contesto, sul quale non ha più presa e che non lo riconosce. Si innesca un processo di lamentazione, auto assolutorio, che vede negli altri i colpevoli, che si aggrappa alla mancanza di risorse, di tempo, alla qualità delle regole, che ha quale effetto principale quello di generare frustrazione e demotivazione, utili ad alimentare il corto circuito, a mantenersi scissi da un contesto che continua la sua transizione. Questo processo avviene, parallelamente, nei diversi attori che compongono il sistema locale, i quali vedranno dilatarsi le distanze che li separano. Tutto ciò rende più difficile costruire una narrazione condivisa, favorendo l'idea di rinchiudersi nella costruzione di una propria narrazione, nell'estremo tentativo di *salvarsi da soli*: tutte azioni incapaci di riaccendere il sogno, di dare speranza, di generare energia. Da qui la necessità di avere il coraggio di *'Cambiare lo sguardo'*, di assumere altre prospettive di analisi per andare alla ricerca di una visualizzazione di sé, coerente con il proprio mandato e con il contesto, che sappia includere gli altri nodi del sistema, accetti i vincoli e valorizzi le opportunità. Questo processo apre alla relazione con gli altri, perché li riconosce, e permette di ri-connettere i processi narrativi così da arrivare ad una *creazione di senso* più potente, inclusiva, qualificante delle singole parti, capace di dare profondità e quindi respiro all'agire. Un cambio di prospettiva che ha, quale primo passo, quello di mettere al centro il beneficiario dell'intervento e di far posizionare gli altri attori in funzione del contributo che possono offrire e della collaborazione che sono chiamati ad instaurare con gli altri servizi e le altre istituzioni.

«L'unico vero viaggio verso la scoperta non consiste nella ricerca di nuovi paesaggi,
ma nell'avere nuovi occhi»
Marcel Proust

Questo passaggio è trasformativo, *cambia lo sguardo*, perché permette di passare *dall'integrazione all'inclusione*, dal chiedere ad altri di rientrare nei propri parametri, schemi, griglie all'accoglierli nella loro unicità, dall'essere centrati sui limiti e le disfunzioni da sanare al valorizzare il talento, il positivo di cui ognuno è portatore. Dal comandare, dare ordini, imporre codici di comportamento al ricercare assieme le soluzioni, rendendo tutti pienamente protagonisti.

Un processo che si alimenta dell'ascolto, della legittimazione reciproca e che, seppur non senza fatica, è coinvolgente ed attivante. Capace di predisporre all'esplorazione, aperto allo stupore così da permettere di mirare alla co-creazione nel *non-ancora*.

Usare una nuova mappa per la navigazione

Si tratta di assumere la prospettiva dell'esploratore che affronta luoghi non noti, che si rafforza mediante gli apprendimenti via via acquisiti, che tiene sempre vivo l'ascolto, che è aperto allo stupore, che utilizza una mappa che si lascia arricchire dalle scoperte del percorso. Una mappa che non prevede di predeterminare gli steps, ma di costruirli, affinarli nel procedere del viaggio, soprattutto che è aperta al riconoscimento e alla valorizzazione delle risorse incontrate.

Un processo che fa propri i principi della Ricerca-Intervento, enunciati da R. Lewin, che quindi si pone l'obiettivo primario di modificare una situazione attraverso le conoscenze acquisite attraverso la ricerca. Che sa generare un ciclo virtuoso di azioni nel quale si susseguono l'analisi, la conoscenza, la presa di coscienza, la

trasformazione della situazione. Un processo che deve essere collettivo quando mira a modificare situazioni collettive, rendendolo certamente più potente perché più partecipativo. Un'azione collettiva infatti attiva una rete fatta di collaborazioni, di scambio, di condivisione di risorse (materiali e intangibili), di prospettive.

Un processo che quindi deve essere inclusivo di ogni nuovo attore che possa fornire conoscenze utili ad allargare la visuale, a meglio focalizzare gli scopi, ad apportare nuove risorse, per qualificare l'intervento e/o per dare maggior forza alla rete.

Un processo che si può innescare, può svilupparsi, può avere la forza per superare gli inevitabili ostacoli, così da arrivare a centrare i risultati attesi, se accetta di essere circolare ed evolutivo. Vuol dire accettare di imbarcarsi per un viaggio sul quale non c'è fin dall'inizio chiarezza circa il percorso, le tappe, i tempi, ma che, avendo definita la meta, si disegna strada facendo. Un processo che attraverso il fare assieme acquista potenza nel divenire.

Un processo circolare in tre fasi che inizia con la chiarificazione della direzione di marcia, attraverso il coinvolgimento e la responsabilizzazione degli attori (Motivare). Coinvolgimento e responsabilizzazione che danno significato all'azione e permettono di creare l'engagement necessario per far avviare il processo stesso, per passare all'implementazione delle azioni (Attivare). La terza fase è la rilettura dell'accaduto (Riflettere) finalizzata ad acquisire apprendimento e nuova consapevolezza, che rinforzano il gruppo ed, incidendo sulla Motivazione, alimentano il rilancio del processo che è evolutivo, perché in ogni nuovo passaggio per una delle tre fasi la rete ha acquisito maggior forza, consapevolezza, sapere. Una rete che, arricchita dagli apprendimenti acquisiti nel percorso, sa prendere forza anche dagli eventuali errori o battute a vuoto, perché vede e da significato condiviso alle trasformazioni prodotte, aumentando il commitment nell'impresa e facendo crescere la speranza.

La prima impressione può essere di un percorso incerto e debole. È tuttavia opportuno tenere in considerazione che un tale percorso è più facile da avviare perché richiede un limitato livello di chiarezza per mettersi in moto, non necessita di un consenso preventivo totale. Chiarezza e condivisione si alimentano nel dipanarsi del processo stesso. Inoltre il processo è maggiormente capace di adattamento alle situazioni, qualità quanto mai strategica in un mondo in continuo cambiamento. Un processo pre-determinato, elaborato a bocce ferme sarà rigido rispetto alle situazioni, perché non tutte note a priori, quindi meno capace di confrontarsi con gli ostacoli, soprattutto non saprà vedere e cogliere le opportunità che si potranno dipanare. Sarà attento ad incassare conferme non ad interrogarsi se la strada sia quella giusta. Ed infine, oltre ad essere difficilmente costruibile in uno scenario segnato dal cambiamento dei modelli di riferimento, dove persone ed istituzioni faticano a vivere in modo autorevole il proprio ruolo, dove non sono chiare le motivazioni dei comportamenti sui quali si vuole agire, dove le chiavi interpretative sono molteplici, incontrerà soprattutto grandi difficoltà 'a far salire a bordo le persone', ad acquisire il consenso. La leva utilizzata in questi casi finisce per essere la 'creazione di un senso di urgenza'. Ma l'effetto è esattamente il contrario perché l'urgenza e la paura non generano fiducia ed ingaggio. Sono motivatori di breve periodo quando non generano da subito resistenza.

Essere emotivamente intelligenti per governare il processo

Governare un processo circolare ed evolutivo, centrato su risultati attesi definiti, richiede di metter in gioco un mix di competenze e di farle dialogare fra loro. Competenze logico razionali per gestire la pianificazione dei successivi step, per il controllo delle

risorse, delle azioni, dei loro impatti, del ritorno degli investimenti. Competenze socio emotive per permettere alle persone di essere ingaggiate nel processo, di essere intenzionali, di viverci quali soggetti responsabili della trasformazione, di essere aperti al futuro, in dialogo con gli altri. Un mix di competenze che, secondo la definizione di Goleman, permette di essere “emotivamente intelligenti”.

Le competenze logico razionali sono certamente maggiormente conosciute e riconosciute. Le scoperte generate dalle neuroscienze offrono invece nuovi elementi, assai interessanti, per esplorare il valore ed il potenziale delle emozioni sui comportamenti individuali e collettivi.

Senza voler entrare in approfondimenti particolari è sufficiente, ai fini del presente contributo, ricordare l'effetto delle emozioni positive e negative sull'agire delle persone e come le persone si influenzino sulla base delle emozioni con cui si pongono nell'interazione. Frustrazione, paura, panico, sono tutte emozioni negative che hanno l'effetto di ostacolare la parte razionale dell'agire umano, così come la noia rallenta i processi di apprendimento. Per contro emozioni quali l'entusiasmo, l'ottimismo sostengono la parte razionale del cervello e motivano la persona a mettere a frutto i propri saperi, ad essere maggiormente tenace. Una persona curiosa è più aperta a cogliere segnali deboli o inaspettati, a vedere le opportunità e a non farsi deprimere dagli ostacoli.

Le emozioni sono quindi fondamentali per spostare le persone dalla loro situazione, sia essa un'area di confort o di lamentazione, per rendersi disponibili a transitare verso una nuova situazione.

Non è quindi con la logica che si mette in moto una persona bloccata, ma riuscendo a farla navigare dall'emozione negativa che la frena, ad un'emozione positiva che crea ingaggio sul cambiamento e le dia speranza.

Infine le emozioni formano un sistema di trasmissione quasi istantanea di informazioni. Attraverso i neuroni specchio, ogni persona non solo monitora le azioni degli altri, ma anche come si sente rispetto ad esse, perché i neuroni specchio non sono collegati solo ai centri motori quindi al comportamento, ma anche ai centri emotivi. Pertanto l'interazione sociale non è dettata dalla sola reazione ai comportamenti altrui, ma anche all'interpretazione delle presunte intenzioni. Da questo consegue che il modo in cui le persone comunicano, consciamente o inconsciamente, genera emozioni negli altri. Ad esempio un ascolto empatico genererà coinvolgimento, apertura al cambiamento, a differenza di un ascolto distratto.

Governare un processo di cambiamento che vede e vuole coinvolgere in modo attivo una pluralità di attori deve essere allora attento a monitorare che le persone siano guidate da emozioni positive, che siano aperte alla speranza, siano ingaggiate, siano disponibili alla collaborazione.

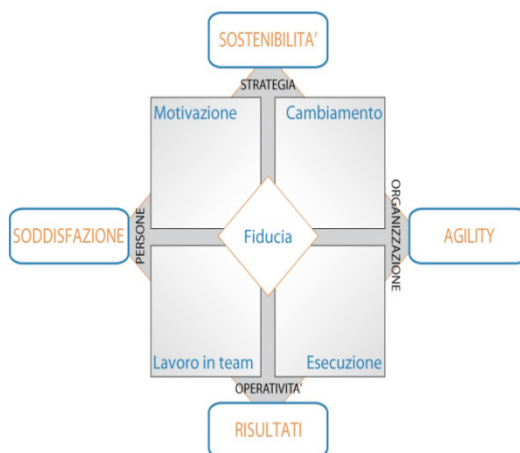
Un interessante modello di riferimento a riguardo è certamente quello proposto da SixSeconds⁸ denominato Vital Signs che individua 5 drivers che maggiormente influenzano la performance organizzativa di un team:

- **Motivazione** è la sorgente delle energie fondamentali per fronteggiare le sfide, per perseguire gli obiettivi e mantenere il commitment;
- **Lavoro in Team** è il collaborare per raggiungere insieme l'obiettivo; richiede una condivisione dell'obiettivo finale e senso di appartenenza;

⁸ Si veda il sito di SixSeconds Italia in particolare la pagina: <http://italia.6seconds.org/suportto-al-change/>

- **Esecuzione** è l'abilità di raggiungere risultati strategici attraverso l'implementazione di mosse operative efficaci;
- **Cambiamento** è l'attitudine all'innovazione e la disponibilità ad adattarsi ad un contesto in continua evoluzione;
- **Fiducia** è un sentimento di confidenza che aumenta la disposizione personale al rischio, facilitando così le probabilità di successo. La fiducia influenza l'espressione di tutti gli altri drivers;

Figura 1 - Il Modello Vital Signs di SixSeconds



Drivers capaci di influenzare direttamente le 4 categorie in cui sono riassumibili gli outcome di un team:

- **soddisfazione**: i membri del team sono soddisfatti sia a livello personale che professionale;
- **risultati**: Il team riesce a raggiungere i suoi obiettivi efficientemente ed efficacemente;
- **flessibilità**: Il team è in grado di cogliere le opportunità e raccogliere le sfide sapendo essere flessibile;
- **sostenibilità**: Il team sta creando valore duraturo e si sente in grado di continuare così nel tempo.

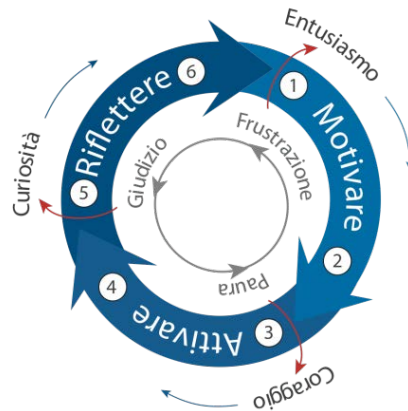
Come evidenzia la Figura 1 esiste uno stretto legame fra una terna di Drivers ed il singolo Outcome. La Sostenibilità di un team, ad esempio, è influenzata dalla Motivazione delle persone che ne fanno parte, dalla loro tensione al Cambiamento e dalla Fiducia che le lega.

I drivers non sono costanti, ma variabili che fluttuano in funzione delle emozioni vissute dalle persone e dal team in relazione agli eventi che ne segnano il percorso, siano essi successi, eventi inattesi, difficoltà incontrate, cambiamenti nel team o altro ancora. Monitorare il livello dei drivers è strategico per raggiungere gli outcome e saper usare l'Intelligenza emotiva è la via per rafforzarli.

Il percorso di Come Out si è sviluppato facendo riferimento sul piano metodologico al ciclo Motivare-Attivare-Riflettere ed ai Vital Signs così da far leva sulla forza delle emozioni delle persone per coinvolgerle, renderle protagoniste e permetterle di innescare ed alimentare il processo.

Processo pensato come incrementale per essere facilmente avviabile e soprattutto capace di prendere forza ed energia dal suo svilupparsi, capace di alimentarsi mediante gli apprendimenti acquisiti, dalla capacità di essere inclusivo e creativo.

Figura 2 - La mappa del cambiamento



«Le emozioni muovono le persone, le persone guidano le performance»
Freedman-Ghini

Lo sviluppo del processo

L'esperienza di Come Out è stata sicuramente ricca e generativa, sia all'interno del 'tavolo Come Out' sia all'esterno, a livello di comunità locale. Ha infatti sviluppato confronto, elaborato significati e linguaggi condivisi, rafforzato le relazioni di fiducia, costruito collaborazioni, attivato e messo in comune risorse. Ha portato al riconoscimento che il costruire assieme, attraverso il dialogo, accettando la fatica iniziale del riconoscersi e del condividere, del liberarsi dagli stereotipi, è generativo di soluzioni più forti, di messaggi maggiormente riconoscibili. Ed inoltre questo non va a discapito dell'identità del singolo attore, non confonde i ruoli ed i mandati dei singoli, ma nel caso li rafforza, li valorizza. Genera un meta-risultato: rende più forte la comunità locale, produce empowerment.

Tuttavia non si intende proporre l'esperienza di Come Out come un modello di riferimento, ma come un'esperienza positiva ed interessante, una *buona pratica*, per i risultati e soprattutto per i presupposti che l'hanno guidata. È quindi quanto mai utile condividerla in uno scenario, quale l'attuale, segnato dal bisogno di nuovi percorsi partecipativi che permettano di addensare visioni, idee, progetti per governare una società 'liquida', che fatica a costruire identità collettive e dove si registra la difficoltà o la stanchezza emergente dai modelli in essere.

Per questi motivi la presentazione del processo di Come Out sarà sviluppata come la narrazione del viaggio vissuto, dando spazio alle voci dei partecipanti, per trasferire in modo diretto quanto emerso. Questo permette di fornire un canovaccio argomentato del percorso, sul quale riflettere ed abilitare ad una corretta lettura e contestualizzazione dei progetti presentati nella seconda sezione del testo, che rappresentano i risultati prodotti da Come Out.

L'inclusione come motore (Motivare)

1. L'idea del progetto Come Out nasce all'interno del Servizio Adolescenti dell'ASL di Parma, il quale aveva colto che, presso i servizi sociali e sanitari, cominciavano ad emergere evidenze di nuove forme di manifestazione del disagio giovanile. Evidenze che si incrociavano con quelle registrate da altri attori locali, quali il Comune piuttosto che la Questura, e che trovavano riscontro nelle riflessioni di autorevoli esperti che riflettevano sui cambiamenti del mondo giovanile.
2. La scelta dell'ASL di Parma non è stata quella di pensare di costruire un proprio servizio ad hoc (*la mancanza di risorse in questo caso si è trasformata in una opportunità*), né quella di costruire un progetto sul quale successivamente raccogliere l'adesione di altri attori, elaborando quindi un proprio progetto, che partisse da un'autonoma interpretazione del fenomeno, alla quale far seguire una modalità di intervento, un'assegnazione di ruoli e risorse ed infine una richiesta di adesione rivolta agli altri nodi della rete. L'approccio è stato invece quello di chiamare a raccolta gli attori che intercettavano la tipologia di giovani in questione o che avessero legittimità e/o mandato ad intervenire per condividere una riflessione, verificare se la sensibilità era condivisa, quindi responsabilizzando e dando ruolo alla rete a partire dall'analisi per poter arrivare assieme alla scelta sul come intervenire.
3. A questo passaggio è sotteso un modo nuovo di interpretare la leadership, una valorizzazione concreta della rete come soggetto al quale affidare responsabilità e potere, un nuovo approccio alla soluzione dei temi.

Un nuovo stile di leadership, partecipativo, inclusivo, che si mette al servizio dei beneficiari finali e della rete, che non si preoccupa quindi di garantirsi l'ultima parola, quanto che l'ultima parola sia quella giusta e sia realizzabile. Una tale leadership non vive come un limite il non avere una propria lettura esaustiva della realtà, di non avere potere sufficiente per rispondere in modo autonomo al tema, di garantirsi a priori di essere il perno. Una leadership capace di mettere al centro il tema, e non se stessa, preoccupata di trovare assieme agli altri attori la domanda giusta, che sa riconoscere il contributo che possono portare gli altri, che vede come un'opportunità il poter confrontare le diverse prospettive di analisi ed il condividere le risorse, in definitiva capace di riconoscere che la forza dei singoli nodi è determinata dalla forza complessiva della rete.

È l'atteggiamento di chi si predispone all'ascolto ed alla collaborazione, che mette sul tavolo fiducia negli altri, che è disponibile a cambiare le proprie riflessioni alla luce di nuovi contributi, che è motivato alla soluzione dei problemi, non a rafforzare il proprio ruolo, che ritiene che ogni intervento sarà efficace solo se co-generato perché la sfida è superiore alla forza del singolo, ma non a quella della rete. Un atteggiamento che fa pienamente leva sui Vital Signs precedentemente presentati, e che se autentico, come nel caso di Come Out, ha permesso all'ASL di Parma di essere contagiante, di trasferire entusiasmo, coinvolgimento, ingaggio sulla soluzione superiori alla fatica, al disorientamento, al senso di inadeguatezza di fronte alla nuova sfida.

Coerentemente all'approccio si è predisposto il setting dell'incontro, un cerchio, per favorire il reale riconoscimento fra tutti gli attori convenuti, un cerchio quale luogo per mettere al centro le diverse prospettive, evidenze, aspettative, risorse, disponibilità, *per sentirsi tutti parte del problema così da potersi attivare per essere parte della*

soluzione. Per poter iniziare assieme il viaggio.

Approccio inclusivo, setting coinvolgente e infine ampio spazio alla condivisione delle narrazioni dei partecipanti rispetto al fenomeno oggetto di lavoro quali opportunità per acquisire e creare conoscenza collettiva, per ampliare la visione del fenomeno, per condividere linguaggi. Dialogo che ha portato a riconoscere che il luogo in cui il fenomeno si manifestava non era il luogo che deteneva le risorse (tempi, competenza, setting...) per intervenire, che non si poteva ripartire il campo di azione in aree di pertinenza definite, al punto da ritenere sufficiente una ripartizione dei compiti ed un accordo sulle modalità di gestione delle aree di confine. Piuttosto il focus andava posto sulle molte aree grigie, terre di nessuno, sulle quali si doveva condividere chi fosse chiamato ad intervenire e come, al punto che era necessario co-definire delle regole di ingaggio.

Un processo di ascolto, riconoscimento e coinvolgimento certamente facilitato dall'atteggiamento, contagiante, assunto dall'ASL di Parma, dalla convocazione degli attori alla gestione dello start up, che ha permesso di generare sufficiente chiarezza ed *auto-motivazione* tali da permettere al "tavolo" di percepirsi come un "team", seppur in fieri, e quindi di essere disponibile ad innescare un processo circolare ed evolutivo. Una trasformazione dell'approccio che è ben rappresentato dalle seguenti affermazioni dei partecipanti al tavolo Come Out:

«Nel sistema attuale si evidenzia il persistere di una visione adultocentrica per cui è un 'fare su' o al più un 'fare per', ma non un 'fare con'».

«È emersa curiosità e desiderio di soluzioni pronte e preconfezionate: 'cosa devo fare?'. La nostra proposta è stata la collaborazione, il lavoro di rete».

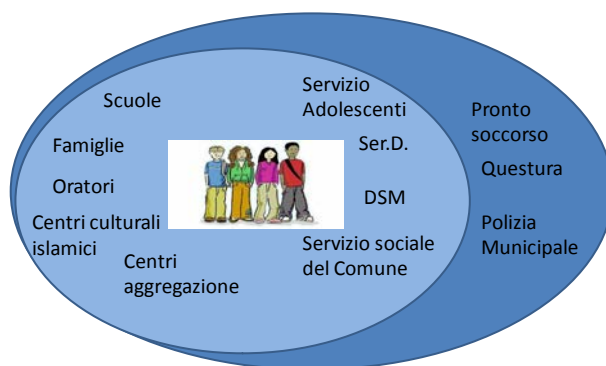
Il Posizionamento di ruolo per sviluppare consapevolezza collettiva (Attivare)

Il processo si è così messo in moto ed ha acquisito ulteriore forza e speranza dalla condivisione del posizionamento sulla scena degli attori. Passaggio troppo spesso dato per implicito oppure affrontato in modo incompleto o ideologico, limitandosi ad enunciare la centralità del beneficiario finale. Dichiarazione in sé fondamentale, ma non di per sé conclusiva perché non affronta il tema del riconoscimento degli altri attori, del 'ti vedo', delle 'distanze' tra gli attori e rispetto ai beneficiari. E ancora del dove debba essere rivolto lo sguardo, chi si debba avere accanto. Si tratta di disegnare la rete perché si sappia configurare in modo da essere forte rispetto alla domanda posta dai beneficiari e sappia considerare come i beneficiari vivano il posizionamento dei servizi. In definitiva uscire dalla propria autoreferenzialità per mettersi al servizio della sfida da vincere.

È stata questa la prima azione del progetto che, utilizzando le Costellazioni organizzative, ha permesso al tavolo Come Out di visualizzare la rete, di riconoscere la tendenza ad essere autocentrati, anche la fatica a riconoscere la presenza di altri attori o il posizionamento da essi assunto. Un percorso di interazione per arrivare progressivamente ad un assetto che trovava valore nella capacità di mettere in gioco al meglio i talenti e così valorizzare il ruolo che ciascuno era chiamato ad interpretare e sostenere.

Un posizionamento che evidenziava come una necessità la presenza di altri attori, non intervenuti all'incontro o non invitati perché non riconosciuti, fin da subito, nella loro indispensabilità. Invito che è partito carico di una motivazione forte tale per cui il tavolo si è progressivamente arricchito. Nel processo sono stati via via ingaggiati l'Unità di strada, i Medici di medicina generale, i Pediatri.

Figura 3 - Il Posizionamento di ruolo



La figura 3 è la rappresentazione della 'costellazione' costruita dai membri del tavolo Come Out, nel primo incontro, una 'costellazione' esito di un processo per aggiustamenti progressivi nei quali ciascun attore ha cercato la posizione in cui si riconosceva e nella quale era riconosciuto dagli altri a livello razionale ed emozionale. Esito dello sforzo di assumere le prospettive degli altri quale strada per capire dove collocarsi, in primis i giovani che non sono stati 'oggetto' della costellazione, ma 'soggetto'.

Una costellazione che quindi non è solo *forma*, ma anche *sostanza*, perché sottende lo sviluppo di consapevolezza collettiva, condivisione di una visione e di uno stile, l'elaborazione di una strategia di intervento che si alimenta attraverso le relazioni, gli scambi, le alleanze, le collaborazioni reciproche: il capitale sociale organizzativo. Un processo generativo di *fiducia*, che apre al lavoro in team, predispone al cambiamento, chiarisce i ruoli e le responsabilità (*esecuzione*) che quindi dà riconoscimento, forza ed energia agli altri quattro drivers che influenzano le performance.

«Superare la logica di essere sulla difensiva quando si lavora con i giovani».

«I ragazzi di oggi parlano con chi hanno un rapporto personale».

«Bisogna scardinare l'idea dell'adulto al centro, come colui che fa funzionare e garantisce le regole del gioco. Bisogna passare ad un adulto che si sa mettere in ascolto. Quando l'adulto si impone fanno fatica ad uscire le risorse dei ragazzi».

Generare Intelligenza di rete (Riflettere)

Il processo di posizionamento è passato attraverso il riappropriarsi delle narrazioni con le quali i singoli attori erano arrivati al tavolo ed il costruire una narrazione, questa volta condivisa, che dava senso e sosteneva il posizionamento emerso dalla costellazione. Questo processo ha permesso a tutti di *sentirsi parte della rete*, di riempire di significati, non meramente amministrativi o burocratici, i legami di relazione. Ha permesso di passare da una rete determinata da relazioni di potere-dipendenza, dalla ricerca di un'utilità individuale, ad una rete alimentata dalla fiducia e dal mettersi al servizio di una causa comune.

Il valore della rete non è riconducibile alla sola massimizzazione del vantaggio di singolo attore, in quanto la propria azione acquista maggior efficacia, ma anche all'imparare la competenza complessiva del sistema, che è superiore alla somma delle parti. Infatti il livello di consapevolezza della rete è superiore alla somma dei saperi e delle competenze dei singoli attori.

La sfida dell'essere rete pertanto risponde a due importanti rischi che ogni attore sociale può incontrare. Il rischio del delirio di onnipotenza, che non fa riconoscere le competenze degli altri e il valore della rete, ma che finisce per produrre solitudine e scarsa efficacia. Il rischio di rinchiudersi nell'idea/alibi che ci siano attori deputati per ogni questione e che in quanto tali siano in toto capaci. Questa è spesso solo la manifestazione del senso di impotenza che i servizi vivono, che si traduce in un atteggiamento difensivistico sul piano professionale.

Fare rete allora vuol dire aprirsi al riconoscimento di un'intelligenza collettiva. Un'intelligenza collettiva che permette di fare luce sulle aree di pertinenza dei singoli enti ed istituzioni, da rispettare e sulle quali ognuno è richiamato alla propria responsabilità, ma anche di far emergere l'esistenza di aree grigie, generate dall'evoluzione del fenomeno, sulle quali interrogarsi e pattuire 'chi e come' si debba intervenire. È infatti un controsenso ritenere che la situazione stia cambiando per poi rappresentare una rigidità degli spazi e dei ruoli. Se cambia il fenomeno devono cambiare le regole di ingaggio. Ma perché questo sia possibile deve esserci un mutuo riconoscimento, una condivisione del posizionamento di ciascuno. Questo implica l'affrontare un problema percettivo a livello di rete, non delegabile in toto alle indicazioni normative, perché coinvolge le persone e non solo i servizi.

«La corresponsabilità derivante dalla consapevolezza del bisogno l'uno dell'altro, viene prima del protocollo, ne costituisce la base. Forse anche noi qui 'non ci vediamo'. Ci cerchiamo per panico o per bisogno reale?».

«Le zone grigie vanno affrontate assieme, questo tavolo è importante per affrontare almeno sul piano culturale queste sfide».

Co-ideare le soluzioni (Motivare)

La scoperta delle aree grigie, il sentirsi importanti per la rete, l'acquisire sicurezza derivante da una narrazione inclusiva ha, in modo naturale, predisposto alla cooperazione, che si sostanzia nella condivisione non solo dei fini, ma anche dei mezzi. In un continuum si è così passati dalla riflessione alla co-ideazione di possibili interventi per uscire, per andare incontro ai giovani, per rendersi visibili, per *vedere oltre*, forti della motivazione ad essere intenzionali rispetto alla realtà oggetto di riflessione.

Una progettualità fondata sul reciproco chiamarsi alla corresponsabilità, sul mettersi in moto per esplorare le aree grigie, per elaborare azioni, non re-azioni, che facessero leva sulla forza delle reti, sempre animati da una logica sperimentale, attenta ad ascoltare gli effetti prodotti sui giovani e su se stessi.

Sono così emersi alcuni inviti alla collaborazione che rappresentavano un cambio completo di prospettiva. Quella che era una linea di confine, rimarcata e difesa con forza, diveniva una porta aperta, quelli che erano mondi distanti si chiedevano aiuto. Così accadeva che la Scuola invitasse le Forze dell'ordine a venire a fare lezione ed all'avere chiarezza su quanto accade a seguito di una segnalazione. Che la Questura richiedesse a sua volta al Servizio Adolescenti di fare formazione al personale delle volanti oltre ad andare assieme nelle scuole per rafforzare il dialogo con i giovani così da dare un messaggio più completo. O ancora, che l'Unità di strada rilanciasse, con rinnovata fiducia, la collaborazione con Questura e Pronto Soccorso per affrontare il tema della 'legalità sostenibile', piuttosto che la gestione dei Centri di accoglienza

a bassa soglia, partendo da un confronto sul piano culturale rispettoso dei mandati e dei vincoli di ciascuno, così da poter progressivamente condividere protocolli per agire nelle aree grigie.

Si era arrivati alla consapevolezza che la sfida comune poteva essere vinta se le risorse venivano messe in comune e che questo era vissuto in modo assolutamente positivo. Faceva anche emergere che il sistema aveva molte risorse, contrariamente a quanto si ritenesse, ma che erano allocate in luoghi diversi da dove andavano spese. Solo attraverso il riconoscimento dell'Intelligenza di rete era possibile acquisire questa consapevolezza e generare condivisione per valorizzarle appieno.

I drivers della Motivazione, del Lavoro in team, della Fiducia, del Cambiamento prendevano forza e rendevano efficace il lavoro del tavolo Come Out:

«La scarsità di risorse non è l'unico motivo per cui facciamo fatica a lavorare assieme, il non avere tempo, il 'non mi viene riconosciuto' porta a spostare il problema ad altri. Questo ci mette in difficoltà anche perché anche gli altri servizi hanno lo stesso problema».

«È importante condividere cosa va segnalato d'ufficio e cosa è oggetto di scelta».

«Come Unità di strada riteniamo importante condividere con la scuola un immaginario dei percorsi giovani».

«Siamo organi paritetici dello Stato che è importante che si confrontino».

«La strada è mettere assieme le diverse canne d'organo, facendo dialogare approcci e visioni».

Agire in partnership (Attivare)

Coerentemente al processo di ideazione anche quello di realizzazione è stato chiamato ad essere declinato secondo la cultura della cooperazione, a partire dallo stile di intervento. Sul fronte della collaborazione fra servizi aprendosi all'ascolto reciproco, al riconoscere la professionalità ed i vincoli degli altri. Una strada che porta ad allargare le visioni, a mettere a disposizione altre conoscenze e prospettive per arricchire il bagaglio professionale, a non proporsi come coloro che insegnano ad altri come agire. Una strada che permette di dare vigore al Lavoro in team, alla Fiducia e all'Esecuzione e quindi favorisce il raggiungimento dei risultati.

Un tale setting ha favorito la disponibilità a costruire 'protocolli' operativi condivisi, non vissuti come discrezionali nell'attuazione, di elaborare matrici trasversali fra servizi, centrate sui ragazzi. Protocolli che, ad esempio, favorissero un accesso ai servizi immediato da parte della scuola laddove scoppiavano situazioni da affrontare con logiche da Pronto Soccorso, o maturasse una consapevole richiesta di aiuto condivisa con la famiglia. O ancora che permettessero di lavorare sui punti di sutura fra medie e superiori per creare collegamenti utili a favorire il trasferimento delle informazioni e così produrre risparmio di tempo.

«Evitare di approcciare gli insegnanti dicendo 'che gli si spiega come sono fatti i ragazzi'. Questo li infastidisce e li chiude nel 'so già far tutto».

«Produrre orienteering per gli insegnati per superare il disorientamento e lo spavento».

«Non si tratta di prendere ordini dalla Questura che viene ad insegnare, ma di rapportarsi attraverso il confronto, magari preventivo».

«Propongo che questo tavolo stimoli la costruzione di linee da parte di MMG, Pediatri, ASL Neuropsichiatria».

Il medesimo atteggiamento ha guidato il lavoro con i ragazzi e dovrà guidare quello con le famiglie. L'attenzione primaria è stata quella di manifestare un mondo adulto in reale ascolto, perché quando l'adulto si impone è più difficile far uscire le risorse dei ragazzi. Infatti la percezione dei giovani è di avere molto potere, ma se poi, nel confronto con l'Istituzione, scoprono che esso è scarso, il loro sogno svanisce e si rinchiudono. L'esperienza acquisita richiama al Cambiamento, ad esplorare altri percorsi altre logiche di intervento che dessero spazio a processi di co-creazione per aiutare il giovane a superare la schizofrenia fra potere percepito e potere reale.

La sfida per i servizi non era tanto sui saperi, che non sono oggetto di discussione, quanto sulla Fiducia e sull'autorevolezza, non dei singoli servizi, ma del mondo adulto. Sfida che è stata affrontata mostrando di sapersi porre domande alte, quali «Come dare speranza? Cosa stiamo facendo per prepararli a rispondere alla domanda di futuro?» che rispondono alla *vision di formare cittadini del mondo*.

Sfida che richiede di sapersi proporre come una 'comunità' che dialoga e assieme incontra i giovani. Che fa del lavoro in team il suo stile per dare concretamente forza alla rete laddove essa è chiamata maggiormente in causa. Nel rapporto fra giovani ed adulti si assiste all'indebolimento di relazioni tradizionali, quale ad esempio quella con il medico, ed al divenire strategica di quella con i docenti, che non sono più chiamati a trasmettere solo il sapere, ma anche ad occuparsi della sfera educativa. Docenti che però necessitano di aiuto, di collaborazione, perché vivono con ansia la differenza fra quello che fanno e quello che capiscono andrebbe fatto, ma per il quale si sentono impreparati:

«Bisogna passare ad un adulto che si sa mettere in ascolto».

«Bisogna investire sui ragazzi sulla loro capacità di confrontarsi con temi forti».

«Dare voce ai ragazzi, partire da loro, dare loro possibilità di incidere».

«Assistiamo alla caduta dell'Autoritas».

«Viversi come 'comunità' che si confronta con i ragazzi».

«La riservatezza è cresciuta ci si confida meno di una volta con il medico».

«La scuola è l'attore che ha un'osservazione più ampia dei comportamenti del ragazzo».

Fare accountability (Riflettere)

La ricchezza degli apprendimenti, la soddisfazione per gli effetti prodotti, la voglia di andare oltre agli ostacoli e alle resistenze incontrate producevano l'interesse a condividere le sperimentazioni messe in campo da coppie o terne di attori.

La rendicontazione dei percorsi al tavolo Come out diveniva esigenza sentita quale restituzione alla rete di quanto da essa reso possibile e quale via per alimentare l'intelligenza collettiva necessaria a sostenere l'azione di ciascuno.

Un'operazione di condivisione non rituale, ma sentita come strategica nel processo di empowerment di rete, e quale opportunità per testare assieme il valore del modello sperimentale e vedere se e come fosse esportabile.

«Vorrei condividere il percorso avviato dal Servizio Adolescenti con la Questura ed il Pronto Soccorso...».

«Il percorso con la scuola è un percorso a piramide: partito con una sensibilizzazione di tutti per poi mettere a fuoco delle procedure con un gruppo ristretto e fare follow up».

«La strada è quella di camminare assieme per aiutarsi a vedere le tante facce del problema».

«Si apre una stagione centrata sulla consapevolezza, sulla capacità di usare le poche risorse con oculatezza, sull'attenzione a non produrre iatrogenesi sociale».

La forza del processo evolutivo

Al termine di questa narrazione dell'esperienza di Come Out che ha cercato di tenere assieme il modello metodologico di riferimento e la concretezza dell'intervento, attraverso il vissuto dei protagonisti, si propongono due immagini quale sintesi del percorso sperimentato da Come Out.

Figura 4 - Il processo evolutivo



Figura 5 - Il rapporto fra processo e risultato



La prima immagine focalizza il processo circolare ed evolutivo.

Un processo che vede la sua fase più critica nell'avvio, nel superamento dell'inerzia iniziale e che, una volta innescato, è alimentato dal processo stesso. Un processo che si ripete, aumentando di forza ed energia perché arricchito dalla crescente consapevolezza e dagli apprendimenti. Un processo nel quale va crescendo il capitale sociale organizzativo, a seguito del rafforzarsi delle relazioni fra i nodi della rete piuttosto che dalla creazione di nuovi legami. Una tessitura della rete costante e coerente con la sfida, che la rende più resistente e performante laddove il peso è maggiore, senza appesantirla complessivamente.

Un processo che cresce aprendosi perché necessariamente inclusivo rispetto agli attori in gioco e alle risorse attivabili.

Una spirale sostenuta dalla forza dei cinque Vital Signs (Motivazione, Cambiamento, Esecuzione, Lavoro in team e Fiducia) che vanno presidiati perché rappresentano il fuoco che alimenta il processo e favoriscono la performance, perché danno riconoscimento e ruolo alle persone, li tengono desti perché non vengano risucchiati dalla routine, li richiamano a guardare con attenzione sia agli obiettivi di breve che di lungo periodo.

La seconda immagine richiama il titolo del presente contributo.

Il lavoro del tavolo Come Out è stato un lavoro dietro le quinte, non direttamente visibile, compassato, ma continuo, il cui valore è rappresentato dai progetti generati nel percorso, quale frutto dell'investimento nel lavoro di rete, nella costruzione di capitale sociale organizzativo.

Il tipo di fiore, di frutto è quindi strettamente connesso al seme e al processo di maturazione (tempi, contesto, risorse). Processo e risultato non possono essere slegati, investire sul primo è necessario, non opzionale, non esistono scorciatoie. Così come è vero che in ambito sociale e sanitario non esistono meccanismi, perché le variabili in gioco, endogene ed esogene, sono molteplici e non tutte riconoscibili e/o controllabili.

Investire sul processo è quindi necessario non è 'un di più', perché comunque ripaga. Ma per essere generativo richiede alcune condizioni agli attori, richiede tre qualità: Autenticità, Umanità e sapersi confrontare con il proprio Potere.

L'autenticità origina dall'accettazione di sé e dall'avere vivo il sogno di diventare se stessi. Questo passaggio genera energia, rende attrattivi e contagiosi, fa guardare con speranza alla meta e con rispetto, ma senza paura, agli ostacoli.

L'umanità è il saper rispondere ai cambiamenti non subendoli passivamente, ma sapendo accettare la responsabilità di essere intenzionali, di essere un agente del cambiamento. Di saper farsi le domande giuste: *'Se non io, chi? Se non ora, quando?'* Infine il sapersi confrontare con il proprio Potere consiste nel riconoscere la propria forza nel creare possibilità per sé e per gli altri, quanto la forza di trasformazione del sé è potere sull'ambiente circostante, come la fragranza interna generi fragranza esterna.

«Sii il cambiamento che vuoi vedere avvenire nel mondo»

Mahatma Ghandi

Spunti per lo sviluppo

La ricchezza dell'esperienza induce a dare continuità, ma anche ad intervenire per rafforzare alcuni ambiti che è utile segnalare perché rappresentano frontiere di innovazione che possono ritenersi non specifiche del contesto parmense.

La scuola è risultato essere un soggetto centrale nella rete, fortemente interpellato dagli altri nodi perché quello che 'ha un'osservazione più ampia dei comportamenti del ragazzo', quello che condivide un percorso lungo e intenso con i ragazzi. Ma la scuola appare anche fortemente variegata al proprio interno. In molti passaggi del progetto è emerso che l'ingaggio sulla sfida educativa non vede agganciati tutti i docenti, ma solo una parte, e spesso minoritaria, che vive un senso di forte solitudine. Così come è stata rimarcata la necessità di non dare per scontata la sensibilità della dirigenza scolastica e la capacità di sapersi muovere fra obblighi di legge e discrezionalità rispetto alle situazioni di interesse in questo contesto. Si evidenzia

quindi all'interno della scuola una rappresentazione di sé fortemente frastagliata, segnata dalla convivenza di interpretazioni diverse, se non opposte e conflittuali circa il proprio ruolo. È necessario avviare un percorso di riflessione e ridefinizione collettiva sul tema della vision della scuola, altrimenti si rischia di non dare respiro alle politiche giovanili di rete, a politiche centrate sull'assunzione di responsabilità, a progettualità che coinvolgano tutta la scuola e non solo i soliti docenti più sensibili. Un secondo fronte di miglioramento è certamente quello di aumentare la consapevolezza degli attori in gioco rispetto alle proprie competenze socio emotive, quale chiave per migliorare ulteriormente la dinamica di rete, ma soprattutto per una più efficace interazione con i ragazzi. Saper riconoscere le competenze emotive, proprie e/o del team che si guida o al quale si partecipa, permette di sapere su cosa far leva per raggiungere i risultati attesi o quali competenze sviluppare per essere intenzionali nei processi di cambiamento. Permette di imparare a navigare le emozioni per spostarsi da emozioni negative che frenano se non bloccano l'azione ad emozioni positive in grado di sostenere i progetti di cambiamento.

Ultimo ambito è quello di fare memoria della propria storia, che si costruisce in modo incrementale, attraverso sperimentazioni e riletture degli accadimenti prodotti. Storia che è costituita da progetti, ma anche dai processi che li hanno generati. Costruire repository permette di condividere il prodotto dell'intelligenza collettiva, rendere disponibili prototipi, modelli, riflessioni sui quali ritornare o che possono essere di stimolo per altri.

In un tempo che richiede di esplorare territori nuovi, di immaginare soluzioni alternative è importante capitalizzare il sapere perché esso contribuisce al processo di creazione di senso.

BIBLIOGRAFIA

- Bauman Z. (2000) *Modernità liquida*, Edizione Laterza, Bari.
- Charmet G.P., Relazione al Convegno: *Come Out - Adolescenti ed emergenza dei bisogni di cura*, Parma, 15/12/2011.
- Freedman J., Ghini M. (2010) *Intelligenza emotiva dentro il cambiamento*, Gruppo24ore.
- Lewin K. (1980) *I conflitti sociali*, Milano, FrancoAngeli (ed. or. 1946).
- Popper K. R. (1975) *Conoscenza oggettiva*, da *La teoria del pensiero oggettivo*, Armando.
- Scharmer O. (2008) *Theory U: Leading from the Future as it Emerges*. San Francisco, CA; Berrett-Koehler Publishers.
- Senge P., Jaworski J., Flowers B.S., Scharmer O. (2013) *Presence*, FrancoAngeli.
- Weick K. E. (1997) *Senso e significato nell'organizzazione*, Raffaello Cortina Editore.

La prossimità come pratica pensata

Barbara Cantarelli e Paolo Volta

I servizi territoriali nati dopo la riforma sanitaria N. 833 del 1978 si sono costituiti come un'offerta di servizio 'prossima' alle persone: molti sono nati con il bisogno di riavvicinare l'idea di sanità a quella di salute. Consultori familiari di quartiere, Centri di Igiene Mentale, che in applicazione della L. 180/78 divenivano parte integrante di un'offerta territoriale, le prime esperienze dei CTST (Coordinamenti per la Tutela e la Salute dei Tossicodipendenti), che cercavano di riportare ad un trattamento territoriale soggetti che si rivolgevano prevalentemente al 118 e all'Ospedale. Erano gli anni della partecipazione sociale della popolazione (comitati di quartiere, assemblee) e gli operatori dei servizi erano parte di questo 'fiume' che avrebbe poi portato ad un importante cambiamento. Successivamente per gli operatori è divenuto necessario chiarire il ruolo professionale, i riferimenti teorico-scientifici, entrare a far parte di una famiglia professionale, riconoscersi come professionisti tra professionisti, soprattutto per la categoria medica.

La vicinanza alla vita delle persone ha rappresentato per molti servizi non solo una modalità di lavoro ma anche uno stile nelle relazioni della cura. Non tutti i servizi che hanno utilizzato questo approccio sono stati consapevoli di seguire un modello specifico di relazione. Solo con la nascita dei servizi di prossimità e delle Unità di Strada questo approccio è stato successivamente descritto e utilizzato in modo intenzionale e consapevole.

I servizi di prossimità si sono caratterizzati per la visione globale e unitaria del paziente, la relazione come elemento fondamentale del rapporto anche terapeutico, la negoziazione e la ricerca dell'accordo sugli obiettivi (dalla relazione asimmetrica alla responsabilizzazione e concertazione del progetto con l'utente), l'informalità e la facilità dell'accesso al servizio, il riconoscimento alla titolarità del diritto della persona. La peculiarità del modello di prossimità, che è indipendente da ciò che 'posso fare' per l'utente, implica la capacità di *stare* nella relazione per scoprire dove può dirigersi.

In un momento economico e sociale di stallo economico, aumento delle migrazioni/emigrazioni, disoccupazione e *sottoccupazione*, assenza di immaginario del proprio futuro etc., le istituzioni che accolgono la nuova utenza ai Servizi, anche quelle deputate alla cura, soffrono. Si tratta di una sofferenza legata a sua volta a cambiamenti nel proprio contesto lavorativo, luogo in cui la diminuzione di tutto ciò che serve per 'dare' all'utenza (il personale, le risorse per i progetti di cura, le spese per i farmaci, la formazione...) si somma all'aumento della complessità delle situazioni che si presentano ai servizi.

Situazioni più difficili, che si propongono con questioni non più ascrivibili ad un'unica patologia o ad un'area problematica, portatrici di bisogni multipli spesso non assolvibili in un unico luogo, a volte per alcuni aspetti senza possibilità di risposta. Allo stesso tempo l'avanzare nel tempo dei sistemi di valutazione e di monitoraggio, che hanno cambiato e dato un nuovo impulso qualitativo ai servizi, hanno orientato le organizzazioni verso modelli di lavoro più strutturati, offrendo garanzie alla progettualità (pensata e verificata), ma allo stesso tempo contribuendo a distogliere l'attenzione da forme di flessibilità e di prossimità che se preservate sono in grado di raggiungere i nuovi target. Molti servizi nel tempo si sono trasformati in luoghi

che attendono la domanda. Altri forse lo sono sempre stati. Servizi che a volte sono 'sommersi' dalla domanda, che cercano di trovare le risposte, che si sono progressivamente specializzati nelle risposte, risposte che non bastano perché il bisogno non è sempre una domanda di cura e la risposta specialistica non comprende tutte le sfaccettature delle situazioni nuove.

Le forme di disagio, che nella storia si sono concretizzate in modo diverso nelle diverse epoche, oggi si manifestano in una pluralità, con un polimorfismo di patologie o di atteggiamenti, per cui è sempre più difficile rispondere con il singolo professionista e nasce il bisogno di intervenire con tanti attori diversi in modo coordinato.

È aumentata la distanza tra l'istituzione e le generazioni attuali: le istituzioni hanno perso significato per loro. A fronte della distanza che gli adulti percepiscono, molti pensano che il 'di più' possa rispondere. L'elevata qualificazione del sistema dei servizi sanitari e la loro progressiva medicalizzazione li ha resi maggiormente specialistici, favorendo l'offerta di alcune migliori competenze, ma sottoponendo al sistema un elevato rischio di diminuire la capacità di lavorare in un'ottica di 'presa in cura' congiunta e di rispondere ai bisogni complessi e multiformi dei pazienti.

Oggi l'incontro con coloro che si occupano di giovani mostra degli adulti in crisi, che si interrogano su come stare vicino alle nuove generazioni, nei servizi di cura, nei servizi sociali, nella scuola, nei luoghi dell'educazione. Una situazione in cui il ruolo adulto e dei servizi è molto diverso da quello ricoperto nei contesti del passato.

Ad esempio. In un periodo storico in cui nelle tossicodipendenze l'eroina aveva un ruolo centrale, il lavoro delle Unità di Strada si integrava perfettamente con quello degli altri servizi perché rispondeva ad un bisogno di sistema: l'eroinomane che voleva curarsi si rivolgeva al SerT, se aveva bisogno di un programma in ambiente protetto le Comunità Terapeutiche occupavano un ruolo molto definito per il loro progetto, le Cooperative Sociali svolgevano in modo riconosciuto e riconoscibile una importante funzione di integrazione sociale, i soggetti attivi che non chiedevano una cura trovavano protezione sanitaria e riferimenti relazionali c/o il camper delle Unità di Strada, nelle piazze e sulla strada; i servizi garantivano così un modello di continuità assistenziale che consentiva un monitoraggio sul fenomeno a 360 gradi sul territorio. Nel momento in cui è mutato il modo di usare le sostanze, il loro significato simbolico e l'uso sociale, la tipologia di sostanze utilizzate, la commistione con altre forme di patologia e/o di disagio, i servizi non sono stati più oggetto di una domanda chiara e sono stati chiamati a modificare il loro lavoro nella direzione di un lavoro a sistema. Non solo. Significa anche imparare a trasgredire i tradizionali confini disciplinari, il lavoro suddiviso per qualifiche professionali e per competenze dei singoli servizi. Utilizzare un approccio che faciliti l'arrivo della domanda, consapevoli che per alcuni pazienti c'è un lungo percorso prima di giungere alla costruzione di una domanda, per la quale la risposta non può essere preconfezionata ma frutto di un percorso di avvicinamento, articolare la domanda complessa e, su quella, costruire una relazione. *Stare nella relazione con l'utente per la posizione che occupa in quel momento.*

La Regione Emilia-Romagna, attraverso documenti emanati in ambiti diversi delle sue competenze (Linee guida regionali sull'adolescenza, Programma Regionale Dipendenze Patologiche, Linee di indirizzo regionali in tema di prevenzione e di contrasto del consumo/abuso di sostanze stupefacenti e psicotrope, ecc.), indica il modello della prossimità come più efficace per raggiungere il target giovanile da parte dei servizi.

La Prossimità è un modello che *modifica il rapporto con l'istituzione*, avvicinandola in termini di accessibilità e diminuendo il senso di diffidenza verso di essa; *anticipa la domanda*, non solo in termini di tempestività ma anche giungendo ai desideri delle persone per accompagnarli in un percorso di consapevolezza e di esplicitazione dei bisogni; *può portare delle domande* e per questo sconcertare il normale funzionamento dei servizi, ma allo stesso tempo consente spazi di espressione e di relazione per i quali oggi emerge un estremo bisogno (le patologie oggi riguardano sempre più anche la mancanza di relazioni); *si avvicina alla vita delle persone* sia attraverso l'utilizzo di setting differenti (come l'uscita in contesti informali, nei quartieri, nella comunità locale), sia attraverso l'utilizzo dei setting tradizionali, all'interno dei servizi, con uno stile relazionale prossimo alla persona.

Se dovessimo sintetizzare due vantaggi per i servizi nell'utilizzare il modello di prossimità potremmo senz'altro sostenere che consente di:

Ottenere la Compliance. Fare un passo indietro su cosa vedo come operatore consente di vedere di più come guarda il paziente. Questo lascia 'spazio' al paziente di avvicinarsi e di progredire. Significa optare per non chiedere il cambiamento, per starci ed esserci. Esserci come elemento fondamentale per produrre il movimento del cambiamento e cogliere quando questo è possibile.

Affrontare la Complessità. Non è possibile rispondere alla complessità con singoli modelli. È necessario costruire relazioni tra modelli e impostazioni per 'accompagnare' il complesso. Un aspetto che diviene sempre più indispensabile a fronte del fatto che tutte le patologie emergenti sono complesse.

La progressiva medicalizzazione dei servizi, la difficoltà a lavorare in équipe (per motivi di risorse, tempi, orientamento e formazione al lavoro di squadra, cambiamenti nelle organizzazioni), la maggiore richiesta di visibilità delle prestazioni, la riduzione delle risorse, riducono la capacità dei servizi di raggiungere un obiettivo di salute oggi non più rivolto a cluster di utenza (suddivisi per patologia o tipologia) bensì ai bisogni della popolazione generale.

Proponiamo qui il concetto di Prossimità anche come modalità di *relazione tra i servizi e tra gli operatori*, in grado di permettere all'operatore di uscire dalla logica duale ('io ti guarirò', oppure 'sono bravo se ti guarisco') per giungere ad un intervento che diventa efficace nel momento in cui permette alla persona di raggiungere ciò che *vuole* (il confine sottile tra desiderio e bisogno) attraverso un percorso di relazione congiunto.

Rimane comunque da colmare la distanza tra questa teorizzazione e la concreta pratica quotidiana nei servizi, dove, anche incitati dal bisogno di contare gli interventi, i pazienti, le prestazioni, per poter dimostrare la necessità e il peso del proprio servizio, si è portati facilmente a mantenere e forse promuovere un'ottica prestazionale, a fronte di sempre maggiori necessità di relazioni e prossimità.

SECONDA PARTE: IL PRONTO SOCCORSO

Introduzione

Fabio Vanni

L'ingresso in PS non è stata un'operazione facile. Il mondo della mente ed il mondo del corpo fanno fatica a dialogare e la prospettiva di introdurre competenze psicologiche in un luogo dove ci si occupava di momenti spesso drammatici della vita come il Pronto Soccorso pareva rasentare la blasfemia.

Due episodi possono aiutare a comprendere il clima del 2004-05. Quando andammo a parlare con il primario del PS di allora (che peraltro mostrò di essere poi davvero interessato alla nostra proposta ma che purtroppo per noi si trasferì altrove dopo poco) mi illustrò un'esperienza che avevano avuto poco prima e che prevedeva una presenza di una psicologa in sala d'attesa per una sorta di animazione-intrattenimento-ricerca con gli astanti che trascorrevano lì ore ed ore. Non esattamente un ruolo... di prestigio...

Un secondo episodio simbolico fu la proposta, stavolta da parte del nuovo primario, di effettuare i nostri colloqui nella 'stanza del morto' ovvero nell'unica stanza 'libera' che pareva disponibile allora nel vecchio PS. Ricordo che chiesi 'Ma quanti morti avete ogni giorno?', mi preoccupai seriamente di non dover condividere il colloquio con.....una salma.

Anche qui per fortuna poi entrambi i medici, e così molti loro colleghi, per non parlare degli infermieri, furono i nostri migliori alleati non appena compresero davvero il senso della nostra proposta. La stanza per le colleghe fu sempre trovata e l'accoglienza divenne sempre migliore con il trascorrere del tempo. Ma gli episodi sono utili ad illustrare un clima, una posizione, che accompagnava peraltro una percezione di grande criticità che attraversava allora il PS, quello di Parma non diversamente dagli altri. Un clima di assalto alla diligenza, di fronteggiamento di emergenze che non sembravano essere solo di carattere sanitario. Una prima linea o, come si esprime l'antropologo Gualtiero Harrison nel convegno che facemmo nel 2008, un 'porto urbano' che riceveva ogni genere di emergenza e l'affrontava con gli strumenti medici, o al limite e se possibile, con quelli, peraltro limitati, della forza pubblica che stazionava all'ingresso ed era attivabile al bisogno.

Una lettura improntata alla complessità non era semplicemente prevista e la sua enunciazione venne letta dapprima come proposta di complicazione della vita, già difficilissima, di un posto in prima linea. Come se uno volesse fare un questionario ad un fuciliere in una trincea sulla Bainsizza durante l'assalto del nemico nella 'grande guerra'.

Un ruolo-chiave per aprire questa porta l'ha avuto certamente Paola Carbone.

Sia per me, come ho già avuto modo di dire, che ho ricavato dalla lettura del suo libro 'Le ali di Icaro' le illuminazioni che hanno ispirato il progetto 'Per non farsi male' e poi aiuti concreti sul piano metodologico e tecnico, sia grazie alla sua presenza al seminario che organizzammo con la collaborazione di SIPRe (Società Italiana di Psicoanalisi della Relazione) il 30 aprile 2005. Un aiuto che si è espresso nella competenza e nello spessore di chi aveva maneggiato per tutta la sua vita professionale proprio questo ponte fra mente e corpo e che era quindi in grado di ben rappresentare le ragioni dell'una ai paladini dell'altro.

Non potrò dimenticare che l'allora Direttore Sanitario rimase l'intera mattina al convegno, ove era arrivato per i saluti introduttivi di rito, per ascoltare il suo punto di vista, anziché allontanarsi come di prassi.

Quel seminario ci consentì di acquisire il credito necessario ad entrare nel sancta sanctorum con qualche chance da spendere.

E ce le siamo giocate bene se poi siamo riusciti ad ottenere anche i finanziamenti dei Piani di zona che ci consentirono di pagare le 3 (e poi 4 il secondo anno) psicologhe che 3 e poi 4 ore al giorno per sei giorni la settimana lavoravano lì nelle ore di maggior afflusso di adolescenti.

Il nostro finanziamento riguardava il tema degli incidenti e dunque dovemmo orientare la ricerca in quella direzione (allargandolo a tutti gli accessi di natura traumatica), ma quello che c'interessava era verificare alcune ipotesi nella convinzione che ciò ci avrebbe dato qualche chance per costruire un progetto stabile di presenza psicologica in PS.

L'ipotesi più generale era che gli adolescenti che portavano un corpo accidentato in PS fossero animati da una spinta che certo aveva magari in certi casi a che vedere con la casualità e la sfortuna ma che in molti altri era un mezzo espressivo di sé e dunque una comunicazione complessa che poteva essere letta anche come richiesta di aiuto.

Naturalmente per fare questa lettura era necessario possedere e mantenere uno sguardo analitico che dunque trattasse i sintomi ed i comportamenti dei pazienti per il loro valore espressivo di sé e non già solo in vista di una cura del corpo, lasciando quest'ultima incombenza intonsa ai sanitari del PS.

Credo che uno dei risultati più interessanti del nostro lavoro, ed in particolare di quello che hanno svolto le colleghe lì sia stato questo costruire una cultura condivisa. Questo ha richiesto un passaggio non semplice anche da parte nostra giacché certo non avrebbe aiutato a farlo presentarsi in PS come paladini di un sapere superiore che gli altri non capivano. Abbiamo avuto bisogno anche noi di entrare nel clima del PS, di respirare la pressione, il dramma, la fretta, le relazioni e l'organizzazione difficile; calarsi in questo mondo ci ha fatto vivere una condivisione ed una comprensione empatica con gli operatori che lo abitavano e da lì, allora, abbiamo potuto avviare uno scambio di esperienze e competenze più rispettoso e apprenditivo per entrambi i fronti.

La presenza/proposta in PS

Le colleghe avevano il mandato di proporre ai pazienti che il triage individuava come idonei (per età e per codice d'accesso di tipo traumatico) e che segnalava loro, un colloquio su 'quello che era successo'.

Le psicologhe erano riconoscibili sia come operatrici del servizio (avevano un camice) sia con un cartellino indicatore della professione e del nominativo.

Il colloquio prevedeva una semistrutturazione tematica ovvero una serie di punti da trattare nell'ordine che esse potevano scegliere nonché l'autosomministrazione di un test, l'SCL90R, che richiedeva circa 15-20'.

Nel primo anno sono stati utilizzati anche due strumenti grafici aggiuntivi che sono poi stati abbandonati.

La metodologia era derivata direttamente da quanto Paola Carbone e la sua équipe praticavano nel PS dell'Ospedale S. Eugenio di Roma.

Era poi possibile dare seguito al colloquio con l'invio al servizio ove li avrei visti io.

Le modalità d'invio sono cambiate nel tempo andando sempre più verso un più attento accompagnamento delle colleghe e questo ha consentito di migliorare molto la possibilità effettiva di presa in cura dei ragazzi.

Quindicinalmente effettuavo con loro una supervisione di gruppo che prevedeva anche la messa a fuoco di strategie organizzative e gestionali della relazione con i pazienti e con i colleghi del PS.

Il gruppo di controllo

Durante i due anni di lavoro abbiamo curato la somministrazione dell'SCL90R ad un campione di adolescenti e giovani di età e genere paragonabile. Questo ha consentito di sviluppare una parte della ricerca che richiedeva un gruppo di controllo e dunque di avere un riferimento che consentiva paragoni fra la popolazione sperimentale e quella 'generale' di età e genere simile.

Questo lavoro è stato l'oggetto di tre tesi di laurea magistrale in psicologia che sono state possibili grazie alla collaborazione della prof.ssa Paola Corsano dell'Università di Parma.

Vediamo adesso la ricerca intervento ed i suoi risultati.



Per non farsi male

Cos'è?

È un'opportunità di riflessione e dialogo con uno psicologo per dare senso a ciò che sembra casuale, ma non sempre lo è, come l'incidente, o poco comprensibile, come avere un dolore fisico o un malessere che si esprime attraverso il corpo.

Per chi?

Per tutti i giovani dai 14 ai 24 anni che arrivano in PS.

Perché?

L'incidente ed il suicidio sono la prima e la seconda causa di morte in Italia fra i 14 ed i 24 anni (fonte OMS), ma il corpo, in generale, è spesso veicolo di espressione di difficoltà, conflitti, problemi in adolescenza.

Dove?

In Pronto soccorso, Medicina d'Urgenza e nei reparti (Ortopedia, Pediatria, Radiologia, Chirurgia, etc.) che collaborano con il Dipartimento di Emergenza Urgenza dell'Azienda Ospedaliero-Universitaria di Parma.

Quando?

Dal lunedì al sabato dalle 17 alle 21.

Chi?

Uno psicologo qualificato ti offrirà un'opportunità di riflessione su quel che ti è successo. Magari è stato un caso, ma magari no, forse sei stato qui altre volte ultimamente. Vale la pena di chiedersi come mai, no?

Quanto costa?

Assolutamente nulla per te. Il costo è sostenuto dagli enti promotori.

È obbligatorio?

No, se non vuoi parlare con lo psicologo non sei tenuto a farlo e verrai curato lo stesso dai sanitari del PS. L'aiuto psicologico si affianca all'aiuto medico che ricevi qui in modo che chi viene in Pronto Soccorso e negli altri reparti ospedalieri che collaborano con esso nelle situazioni di emergenza-urgenza trovi una risposta più completa, una risposta alla persona intera.

Chi ha pensato a tutto questo?

L'Ausl di Parma, l'Azienda Ospedaliero-Universitaria di Parma, i Piani di Zona, i Piani per la Salute e Prove di Volo stanno collaborando per offrire ai giovani di Parma un'occasione per pensare a se stessi e per... non farsi male.

Si può capire di più?

Nel colloquio raccogliamo anche dati che ci aiuteranno a comprendere meglio ciò che accade in te prima, durante e dopo l'atto che ti conduce qui. Alla fine i dati verranno resi pubblici, naturalmente nel rispetto della privacy.



La ricerca-intervento in Pronto Soccorso⁹

Daniele Durante e Fabio Vanni

Negli anni fra il 2005 ed il 2009 l'Ausl di Parma e l'Azienda Ospedaliera Universitaria di Parma si sono accordate per effettuare una ricerca intervento che consentisse sia di sperimentare un assetto di lettura della domanda di cura per gli utenti fra i 14 ed i 24 anni ispirata ad una visione ispirata al pensiero complessologico creando anche una contaminazione interpersonale e di culture organizzative fra i servizi coinvolti, nonché di raccogliere informazioni utili a meglio comprendere e rappresentare il malessere dei soggetti che accedevano al PS dell'AOU di Parma.

Per due anni abbiamo integrato nel PS alcune psicologhe che hanno visto oltre un migliaio di utenti effettuando con loro almeno un colloquio semistrutturato comprensivo di una breve testistica. Per un terzo circa di loro si è reso utile dar seguito all'intervento in PS con altri colloqui e spesso una vera e propria presa in cura psicologica e/o psichiatrica. Abbiamo poi somministrato la stessa testistica ad un gruppo di persone con caratteristiche analoghe per età e genere ed abbiamo paragonato i nostri dati a questo gruppo di controllo.

Abbiamo in particolare verificato tre ipotesi:

- la popolazione di età 14-24 anni che accede in PS per ragioni traumatiche ha caratteristiche psicologiche diverse dalla popolazione generale di pari età e genere?
- Vi sono differenze significative nell'organizzazione psicologica fra alti e bassi frequentatori del PS?
- Vi sono differenze significative nell'organizzazione psicologica fra coloro che sono stati inviati ai servizi per proseguire nel percorso di cura e i non inviati?

A seguire un estratto dei risultati della ricerca.

Le ragioni dello studio

La peculiarità di questo progetto, il primo nella nostra realtà sanitaria territoriale, non risiede tanto nell'aver coinvolto un gran numero di giovani, quanto nell'averli incontrati in un contesto molto inusuale: il Pronto Soccorso (PS). I dati epidemiologici parlano degli incidenti stradali come della prima causa di morte in adolescenza in Italia e nei paesi occidentali; il fenomeno ha raggiunto livelli tali da essere considerato un vero e proprio flagello sociale; i suicidi sono al secondo posto.

Sempre da un punto di vista epidemiologico, un altro dato che negli ultimi tempi catalizza l'attenzione dei ricercatori è l'aver constatato che nella popolazione giovanile oltre a quei giovani che accedono al Pronto Soccorso in modo estemporaneo, e come vedremo sono molto numerosi, vi sono anche quelli che vi accedono *in modo ripetuto*

⁹ Il progetto realizzato dall'Azienda USL di Parma e dall'Azienda Ospedaliera di Parma è stato condotto dall'équipe, appartenente al Programma Adolescenza e Giovane Età dell'Ausl di Parma diretto da Maria Zirilli, composta da Fabio Vanni, psicologo, psicoterapeuta, coordinatore del progetto, Simona Abbiati, Lara Bonvini, Silvia Azzali e Veronica Vescovi, psicologhe, che hanno lavorato in PS, Jody Libanti, Paola Ziliani, Federica Oggiano e Diletta Rapalli, psicologi tirocinanti e tesisti in psicologia, che hanno fornito un generoso contributo alla realizzazione della ricerca, e Daniele Durante, che ha curato l'elaborazione statistica dei dati. Dalla ricerca-intervento sono scaturite tre tesi i cui relatori, Gianluca Barbieri e Vanessa Bozuffi, sono/erano docenti di Psicologia Dinamica nell'allora Facoltà di Psicologia dell'Università degli Studi di Parma. Tale progetto non sarebbe stato possibile senza il contributo della Fondazione Cariparma, del Comune di Parma - Piani di Zona, della Regione Emilia-Romagna - Fondi prevenzione "Spazio Giovani" e dei Piani per la salute dell'AUSL di Parma.

e ravvicinato nel tempo. Come si spiegano questi fenomeni?

Il corpo può rappresentare un mezzo attraverso il quale il giovane sperimenta rapidi cambiamenti, occasioni di slancio verso l'autonomia, sfide oltre limiti di diversa natura e significanza espressiva. Alcuni studi compiuti in altri contesti emergenziali (Carbone, 2003) ed altre evidenze sperimentali (Bjärehed J. & Lundh L., 2008), indicano che i giovani vivrebbero il corpo come uno strumento privilegiato per esprimere situazioni di conflitto ed il PS, come sottolinea Nicola Artico (F. Vanni, 2009), si riconferma un contesto ad alta densità emozionale adatto a ricevere questo genere di conflitti.

Ci si è chiesti se questa tensione verso il cambiamento, magari rafforzata dalla sottovalutazione delle conseguenze e dalla scarsa consapevolezza delle proprie emozioni (Ebeling et al., 2001) non esponga i giovani in modo più diretto alla probabilità di incorrere in incidenti o traumatismi.

Abbiamo voluto verificare tali ipotesi valutando un campione di giovani della nostra città nelle fasi immediatamente successive al verificarsi di un evento traumatico seguito dall'accesso al PS. La realizzazione di questo progetto ha richiesto una buona dose di flessibilità, poiché alle psicologhe impegnate "in prima linea" è stato chiesto di agire in situazioni limite, d'emergenza, in tempi ristretti e con un atteggiamento di costante prudenza e delicatezza.

In questo lavoro cercheremo di documentare i principali risultati dell'esperienza.

CAMPIONAMENTO

Soggetti

Gruppo di lavoro e durata dello studio

I ragazzi che hanno avuto accesso al PS hanno incontrato un presidio formato da tre psicologhe che si sono alternate dal lunedì al sabato dalle 18.00 alle 21.00. Dal mese di marzo 2008, grazie ad una quarta psicologa, il presidio ha ampliato la sua fascia di presenza a partire dalle ore 17.00. La ricerca-intervento ha avuto una durata effettiva di due anni dall'8 gennaio 2007 al 7 gennaio 2009.

Origine e composizione del campione generale

I dati sono stati ricavati da interviste e colloqui di **1080** ragazzi che hanno avuto accesso per ragioni traumatiche al Pronto Soccorso di Parma; altri **505** ragazzi sono stati scelti casualmente per comporre un campione rappresentativo della popolazione generale appaiabile al gruppo degli accessi per età e scolarità.

In due anni sono stati, quindi, intervistati 1585 ragazzi di età compresa tra i 14 e i 24 anni. Di questi, 762, che comprendono per la maggior parte ragazzi del PS, non sono stati considerati idonei ai fini della ricerca per molteplici motivi: interviste interrotte per problemi intercorrenti di natura fisica, per esigenze di percorso diagnostico-terapeutico, ecc. Tolti infine i casi rispetto ai quali non abbiamo dati (39 soggetti considerati missing) il campione valido si riduce a **784** soggetti di cui 516 sono maschi e 268 sono femmine di età compresa tra i 14 e i 24 anni.

È stata operata una suddivisione del campione in due principali gruppi di soggetti. Il gruppo sperimentale è composto da coloro che hanno avuto accesso al PS (n=379 ss; Maschi n.254 e Femmine n.125; Età media: 18,82 DS 2,80) mentre il gruppo di controllo è costituito da 405 ss (Maschi n. 262 e Femmine= 143; Età media 19,04 DS 3,02). La media e la deviazione standard indicano che entrambi i gruppi sono tratti

da una popolazione che si distribuisce normalmente.
Presenteremo qui una selezione dei dati ricavati.

Le analisi statistiche

- 1) **Descrittiva del campione sperimentale**
Scopo: offrire una fotografia del campione oggetto dello studio
- 2) **Inferenziale sui campioni (Ipotesi generale: accessi vs non accessi)**
Scopo: confronto fra gruppi con SCL90-R
- 3) **Inferenziale (ipotesi specifica 1: 'bassi utilizzatori' vs 'alti utilizzatori' incidentalità)**
Scopo: confronto tra gruppi con SCL90-R
- 4) **Inferenziale (ipotesi specifica 2: 'inviati' vs 'non invitati' ai servizi)**
Scopo: verificare l'appropriatezza dell'invio ai servizi mettendola in relazione con i punteggi della scala SCL90-R

ANALISI DESCRITTIVA DEL CAMPIONE SPERIMENTALE

Il colloquio

Attraverso il colloquio semistrutturato è stata creata una condizione di riflessione a due sull'evento che ha portato il giovane in ospedale e sulle possibili cause alla base degli eventi traumatici.

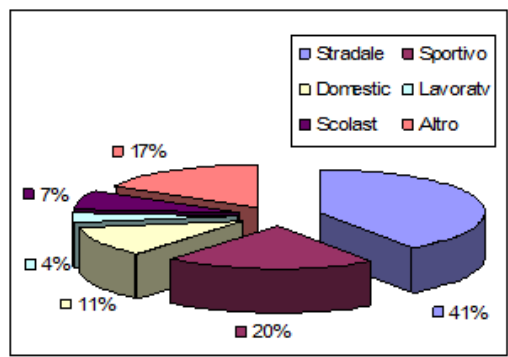
Le aree esplorate dal colloquio sono le seguenti.

1	Motivo accesso al pronto soccorso
2	Motivi e frequenza accesso al PS negli ultimi due anni
3	Situazione e stato d'animo precedente l'evento.
4	Solo o in compagnia al momento dell'evento
6	Persone che vorrebbe al suo fianco in questo momento
8	Attribuzione causale
9	Stato d'animo attuale
10	Situazione psicologica degli ultimi mesi
11	Situazione scolastico-lavorativa e grado di soddisfazione
12	Amicizie
13	Famiglia
14	Seguito (indicazioni a proseguire o meno l'intervento)
15	Ha usufruito di aiuto psicologico in passato?
16	Uso di droga e/o alcol
17	Valutazione utilità colloquio

Lo strumento è stato, inoltre, utile per cercare di discriminare all'interno della generica popolazione degli *"incidenti"* quelli che avrebbero potuto non essere dovuti a cause esterne, ma che rappresentavano tentativi di procurarsi lesioni e danni in modo intenzionale (l'esempio estremo sono i tentativi di suicidio).

Contesto dell'incidente

	Stradale	Sportivo	Domestico	Lavorativo	Scolastico	Altro	Totale
M	100	62	21	10	17	42	252
F	53	15	22	4	10	21	125
Totale	153	77	43	14	27	63	377



Il teatro dell'incidente è rappresentato dalla strada nel 41% dei casi. Segue il contesto sportivo (20%), domestico (11%), scolastico (7%), lavorativo (4%). Nel 17% sono raggruppate altre tipologie di contesto non ben specificate. I maschi sono coinvolti in incidenti più frequentemente delle femmine, il doppio circa nel caso di incidenti stradali e in modo più marcato negli eventi traumatici di tipo sportivo.

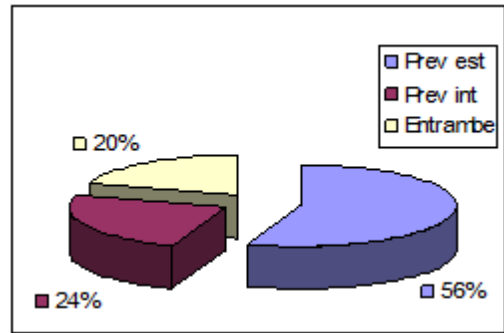
Frequenza di accesso in PS

Un'altra variabile presa in esame è la frequenza con cui i ragazzi accedono in PS nell'arco temporale di due anni. Vedremo più avanti l'approfondimento specifico su questo tema.

1° in 2a	2° in 2a	3° in 2a	4° e più in 2°	Totale
210	88	23	36	357

Attribuzione causale dell'evento

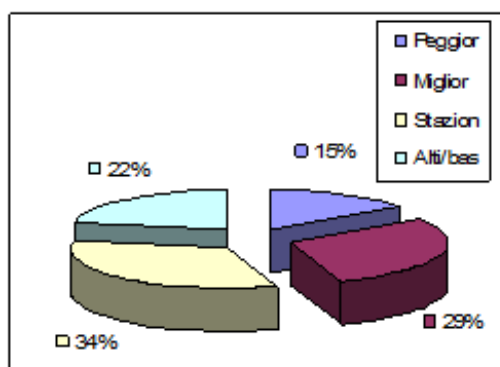
	Prevalentemente esterna	Prevalentemente interna	Entrambe	Totale
14-17	66	28	32	126
18-20	76	29	23	128
21-24	55	29	16	100
Totale	197	86	71	354



Complessivamente il 56% dei giovani dichiara di essere stato coinvolto in un incidente per cause esterne. Il 24% ritiene che le cause siano da rintracciare dentro di sé (attribuzione di causalità interna). Solo il 20% ascrive le cause probabili alla sommatoria di più fattori critici esterni e interni.

Valutazione della propria condizione negli ultimi sei mesi

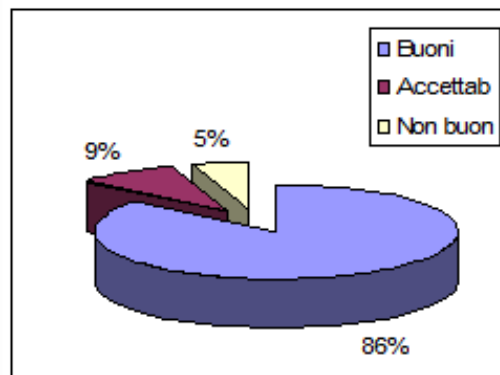
	Peggior	Migliore	Stazionaria	Alti/bassi	Totale
14-17	14	37	48	29	128
18-20	24	33	46	26	129
21-24	17	36	28	23	104
Totale	55	106	122	78	361



Le condizioni esistenziali sono stimate come *migliorate* nell'arco dei sei mesi che precedono l'incidente dal 29% del campione e ritenute *stazionarie* dal 34%.

Valutazione del rapporto con gli amici

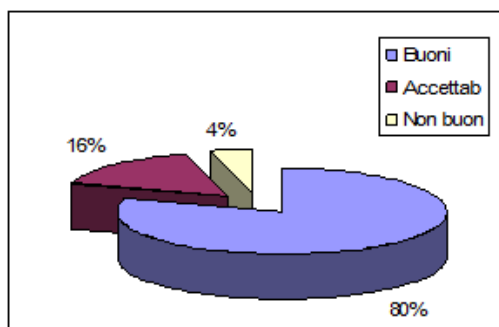
	Buoni	Accettabili	Non buoni	Totale
14-17	106	15	5	126
18-20	113	10	9	132
21-24	91	8	4	103
Totale	310	33	18	361



I rapporti con gli amici vengono ritenuti *buoni* dall'86% del campione totale, *accettabili* dal 9% e *non buoni* solo dal 5%.

Valutazione del rapporto con la famiglia

	Buoni	Accettabili	Non buoni	Totale
14-17	104	16	4	124
18-20	101	23	6	130
21-24	80	19	5	104
Totale	285	58	15	358



I rapporti con i propri familiari sono ritenuti *buoni* per l'80% del campione totale e *accettabili* per il 16%.

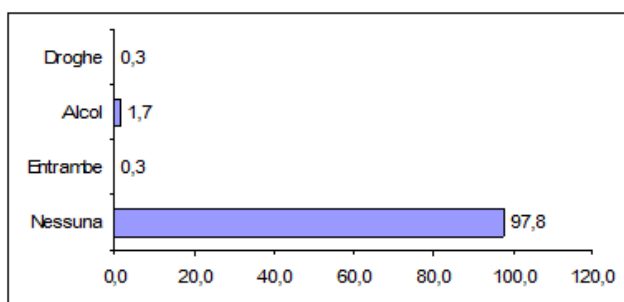
Presenza di un partner

	Sì	No	Altro	Totale
14-17	51	75	1	127
18-20	50	73	7	130
21-24	60	45	1	106
Totale	161	193	9	363

Nella vita dei ragazzi il partner è presente con una frequenza del 44% in media.

Consumo dichiarato di droghe/alcol

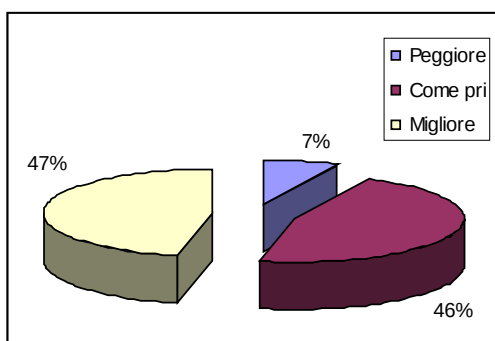
	Nessuna	Entrambe	Alcol	Droghe	Totale
14-17	129	0	0	1	130
18-20	120	1	4	0	125
21-24	103	0	2	0	105
Totale	352	1	6	1	360



Nella quasi totalità del campione non è stato rilevato, al momento del colloquio, uso di droghe o alcol (98%).

Livello di comprensione dell'evento grazie al colloquio

	Peggioro	Come prima	Migliore	Totale
14-17	7	68	49	124
18-20	4	42	40	86
21-24	11	32	54	97
Totale	22	142	143	307



Il 46% del campione afferma che il colloquio non ha contribuito a determinare una comprensione più profonda dell'evento traumatico. Il 7% sostiene che la percezione di comprendere l'evento è peggiorata. Per il 47% dei giovani questo tipo di percezione dell'evento traumatico è diventata più acuta ed efficace.

ANALISI INFERENZIALE SUI CAMPIONI

IPOTESI GENERALE (ACCESSI VS NON ACCESSI)

L'ipotesi di fondo del presente studio è la seguente:

Ci sono differenze nei punteggi delle scale di patologia dell'SCL90-R tra chi accede al PS e la popolazione generale? Se sì, quali?

STRUMENTI

La scala di valutazione SCL90-R

L'SCL90-R (L.R. Derogatis, 1977) è un questionario *self-report* di 90 item progettato per indagini su sintomi psicologici e psichiatrici ed è utilizzato anche con gli adolescenti. Ogni item è valutato su scala a cinque punti (0-4) con un giudizio che va dal "Non del tutto" a "Estremamente". Lo strumento interpreta **nove dimensioni dei sintomi primari** e **tre indici globali del disagio**. Le nove dimensioni sono rappresentate da:
 SOMATIZZAZIONE (SOM)
 DISTURBO OSSESSIVO-COMPULSIVO (O-C)
 SENSIBILITA' INTERPERSONALE (I-S)
 DEPRESSIONE (DEP)
 ANSIA (ANX)

OSTILITA' (HOS)
ANSIA FOBICA (PHOB)
IDEAZIONE PARANOICA (PAR)
PSICOTICISMO (PSY)

Alle nove dimensioni fanno seguito:

ITEM AGGIUNTIVI (i-A)

INDICI GLOBALI (GSI, PST, PSDI)

Gli indici globali sono stati sviluppati per fornire una maggiore flessibilità nella valutazione complessiva del giovane relativamente a un eventuale suo stato psicopatologico e per fornire un indice globale dei livelli della sintomatologia e del disagio. La triade è costituita da:

- 1) **Indice di Severità Globale (GSI)** *misura il livello e l'intensità del disturbo;*
- 2) **Indice di Sintomi di Disagio positivo (PSDI)** *misura lo stile di risposta che indica un disagio sintomatico acuto o attenuato.*
- 3) **Totale dei Sintomi Positivi (PST)** *misura della numerosità dei sintomi.*

ANALISI DEI DATI

Disegno sperimentale

È stato operato un confronto fra gruppi¹⁰ con disegno fattoriale (ANOVA *between*) 2 x 2 x 3. Il GRUPPO (1=**sperimentale** e 2=**controllo**), il SESSO (1=**M**, 2=**F**) e la FASCIA D'ETA' (1=**14-17**, 2=**18-20**, 3=**21-24 anni**) sono variati indipendentemente. Le variabili dipendenti sono rappresentate dai punteggi delle subscale del test SCL90-R. I confronti successivi sono stati effettuati con il test di comparazione multipla Student-Newman-Keuls che adotta il principio di cautela che non può essere considerata significativa una differenza tra due medie, se esse sono comprese entro un'altra coppia la cui differenza non è risultata significativa. Questo test consente di effettuare tutti i confronti tra le medie o loro combinazioni, alla ricerca di quelle differenze che hanno determinato la significatività totale.

Tecniche di analisi dei dati

Le analisi sono state effettuate con l'ausilio del programma Statistica/W Ver. 7.0.

Risultati

Nelle tabelle che seguono è evidenziata (le celle vuote sono i confronti non significativi) la significatività statistica dei confronti *tra i gruppi* delle variabili rappresentate dalle subscale dell'SCL90-R. Il livello di significatività (*p*) è stato fissato a $\alpha < .05$. Ciò equivale a dire che in tabella tutti i valori inferiori a questo livello di errore prefissato esprimono una differenza statistica non dovuta al caso nei confronti fra medie e nelle possibili interazioni tra fattori.

¹⁰ La numerosità dei due campioni è riportata all'inizio nella sezione del campionamento.

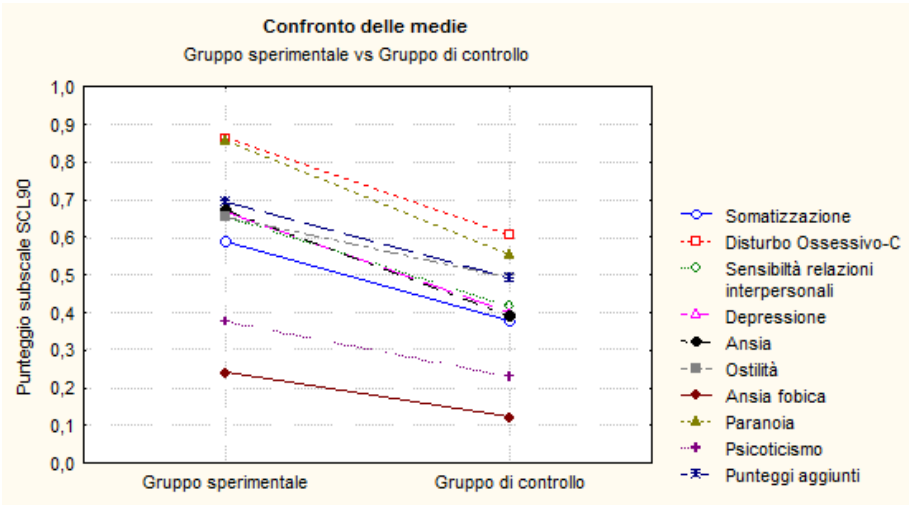
	SOM	O-C	I-S	DEP	ANX	HOS	PHOB	PAR	PSY	i-A
Gruppo	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
Sesso	0,03		0,00	0,00	0,00	0,03	0,00		0,01	0,01
Fascia d'età	0,04	0,04						0,01		
Gruppo x Sesso										
Gruppo x Fascia d'età	0,07	0,04		0,01			0,02		0,00	0,00
Sesso x Fascia d'età			0,01					0,00		
Gruppo x Sesso x Fascia d'età			0,00				0,04			

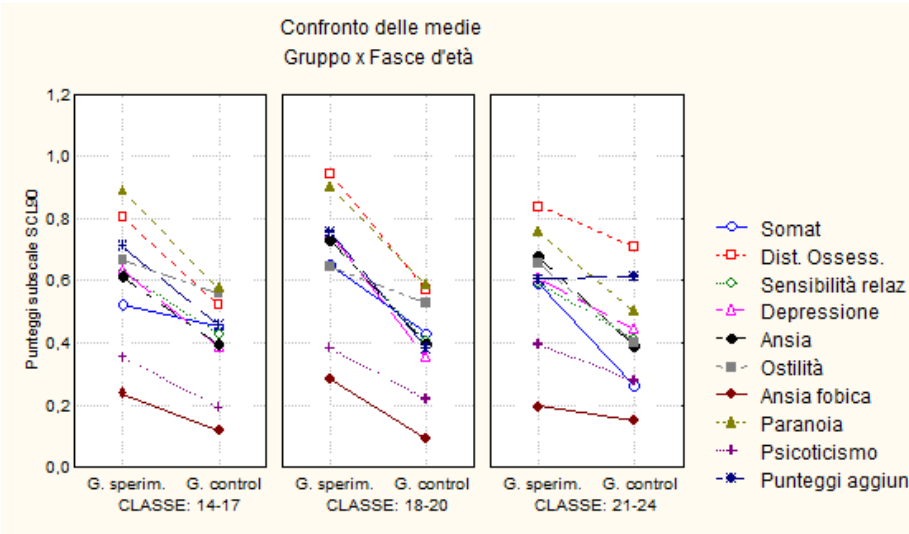
<i>Confronti per la variabile GRUPPO*</i>	SOM	O-C	I-S	DEP	ANX	HOS	PHOB	PAR	PSY	i-A
Gruppo sperimentale	0,61	0,87	0,68	0,70	0,69	0,64	0,24	0,86	0,38	0,72
Gruppo di controllo	0,40	0,60	0,44	0,41	0,40	0,48	0,13	0,57	0,22	0,50

* Le differenze tra le medie del confronto GRUPPO sono tutte significative a un livello di $p > .05$

Punteggi indice	GT	GSI	PST	PSDI
Gruppo	0,000	0,000	0,000	0,000
Sesso	0,001	0,000	0,000	
Fascia d'età				
Gruppo x Sesso				
Gruppo x Fascia d'età				
Sesso x fascia d'età				
Gruppo x Sesso X Fascia età				

	F(1,772)=84,37	F(1,772)=89,86	F(1,772)=102,15	F(1,772)=15,69
MEDIE	$p < ,0000$	$p < ,0000$	$p < ,0000$	$p < ,0001$
	GT	GSI	PST	PSDI
Gruppo sperimentale	55,30	0,62	35,24	1,51
Gruppo di controllo	37,12	0,41	26,18	1,40





Analisi Post-hoc

In tabella 10 sono evidenziati i confronti tra medie ottenuti con il test di comparazione multipla.

	SOM	O-C	I-S	DEP	ANX	HOS	PHOB	PAR	PSY	i-A
Gruppo	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
Sesso	0,03		0,00	0,00	0,00	0,03	0,00		0,01	0,01
Fascia d'età	0,04	0,04						0,01		
Gruppo x Sesso										
Gruppo x Fascia d'età	0,07	0,04		0,01			0,02		0,00	0,00
Sesso x Fascia d'età			0,01					0,00		
Gruppo x Sesso x Fascia d'età			0,00				0,04			

Somatizzazione (interazione Gruppo x Fascia d'età)

Nel gruppo sperimentale la classe 18-20 riporta i punteggi più alti di somatizzazione sia rispetto alla classe 14-17 del proprio gruppo sia rispetto alla corrispondente classe d'età del gruppo di controllo. Anche le medie della fascia 21-24 sono diverse tra i due gruppi.

Disturbo ossessivo-compulsivo (interazione Gruppo x Fascia d'età)

Anche per quanto riguarda i punteggi relativi al disturbo ossessivo-compulsivo la fascia 18-20 presenta la media di punteggio più alta. Le differenze tra i gruppi riguardano le prime due fasce d'età.

Sensibilità nelle relazioni interpersonali (Interazione Gruppo x sesso x Fascia d'età)

Per quanto riguarda il gruppo sperimentale le femmine della fascia 14-17 hanno media più alta dei maschi. Nel confronto tra gruppi tutte e tre le fasce d'età hanno medie significativamente più alte del gruppo di controllo.

Depressione (Interazione Gruppo x Fascia d'età)

I punteggi delle tre fasce d'età del gruppo sperimentale sono tutti significativamente più alti di quelli delle fasce del gruppo di controllo.

Ansia fobica (Interazione Gruppo x Fascia d'età)

Le differenze tra gruppi interessano solo le prime due fasce d'età. Le femmine della fascia 14-17 anni hanno punteggi più alti.

Punteggi aggiunti

I gruppi sono diversi in relazione alle prime due fasce d'età che riportano punteggi significativamente più elevati.

Rispetto alla formulazione della prima ipotesi, le medie dei due gruppi per ognuna delle variabili del test sono estratti da popolazioni differenti.

La differenza tra le medie dei due gruppi mette in evidenza che i giovani del gruppo sperimentale riportano in tutti i casi **punteggi più patologici** dei giovani dei ragazzi del gruppo di controllo in ognuna delle subscale e nei punteggi degli Indici Globali. I giovani del gruppo sperimentale hanno *livelli di percezione disfunzionale più alta riferita al proprio corpo e minore inclinazione ad inibire impulsi che presentano una certa irresistibilità* (soprattutto la fascia d'età 18-20). Sono presenti anche *spunti di tipo proiettivo, di grandiosità e di centralità*.

Relativamente alle differenze tra fasce d'età, l'analisi ha messo in luce oltre ai sintomi suaccennati, una *prevalenza di somatizzazione* per la fascia 18-20 rispetto a quella 14-17 dello stesso gruppo. La fascia 14-17 consegue livelli più elevati di *tendenza all'autosvalutazione e sentimenti di inadeguatezza*. Il vissuto delle ragazze è più patologico di quello dei ragazzi, in modo particolare per la presenza di *paure irrazionali persistenti e tendenza all'evitamento o alla fuga*. L'8% dei ragazzi del gruppo sperimentale presenta *difficoltà ad addormentarsi*, mentre il 5,7% tende a *sovralimentarsi* e il 5% ad *alimentarsi in modo insufficiente*. Nel gruppo di controllo, viceversa sono presenti per ordine di gravità sentimenti di colpa nel 14% del campione, risvegli precoci per l'11% e sonno inquieto per il 9%.

ANALISI INFERENZIALE

IPOTESI SPECIFICA 1: BASSI UTILIZZATORI VS ALTI UTILIZZATORI

Un'elevata frequenza di accessi in PS è un fenomeno dovuto al caso oppure esiste relazione tra accessi ripetuti e punteggi al test?

Soggetti

La numerosità del campione oggetto di questa analisi è rappresentato qui di seguito:

	Bassi utilizzatori	Alti utilizzatori	
14-17	108	19	127
%	30,25	5,32	35,57
18-20	103	24	127
%	28,85	6,72	35,57
21-24	87	16	103
%	24,37	4,48	28,85
Totale	298	59	357
%	83,47	16,53	35,57

invio	no invio
33%	67%

Disegno sperimentale

È stato operato un confronto fra gruppi con disegno fattoriale (ANOVA *between*) 2 x 2 x 3. Le variabili indipendenti sono il GRUPPO (1=bassi utilizzatori e 2=alti utilizzatori), il SESSO (1=M, 2=F) e la FASCIA D'ETA' (1=14-17, 2=18-20, 3=21-24 anni). I bassi utilizzatori sono ragazzi che hanno avuto fino a 2 accessi in 2 anni. Il gruppo con 3 o più accessi viene considerato "alti utilizzatori". Le variabili dipendenti sono rappresentate dai punteggi delle subscale del test SCL90-R.

Tecniche di analisi dei dati

Le analisi sono state effettuate con il programma Statistica/W Ver. 7.0.

Confronti per la variabile GRUPPO*	SOM	O-C	I-S	DEP	ANX	HOS	PHOB	PAR	PSY	i-A
Gruppo sperimentale	0,69							0,83	0,36	
Gruppo di controllo	0,77							1,05	0,50	

* Le differenze tra le medie del confronto GRUPPO sono tutte significative a un livello di p>.05

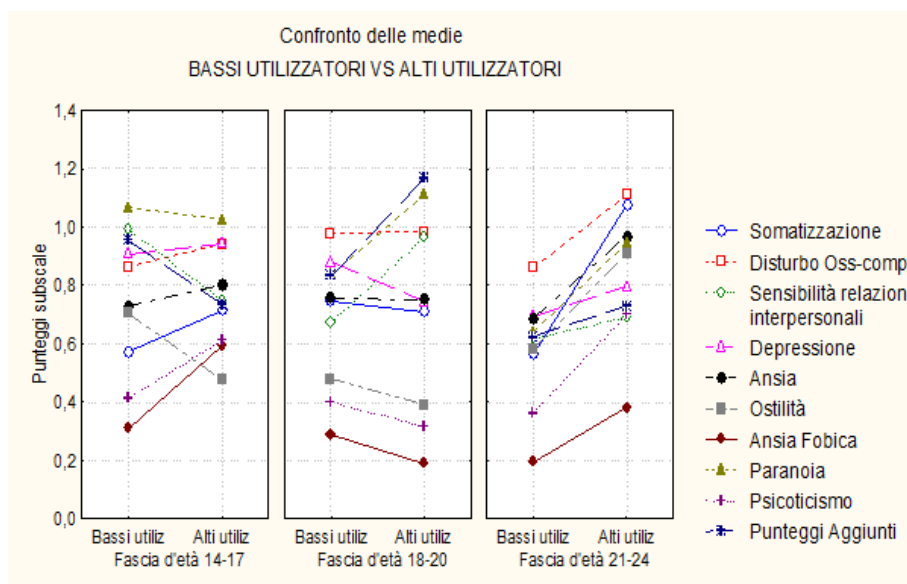
Risultati

Nelle tabelle seguenti è evidenziata (le celle vuote sono i confronti non significativi) la significatività statistica dei confronti *tra i gruppi* delle variabili rappresentate dalle subscale dell'SCL90-R. Il livello di significatività (p) è stato fissato a α<.05.

	SOM	O-C	I-S	DEP	ANX	HOS	PHOB	PAR	PSY	i-A
Gruppo	0,034							0,01	0,03	
Sesso		0,04		0,03			0,01			
Gruppo x Fascia d'età									0,03	

Punteggi indice	GT	GSI	PST	PSDI
Gruppo	0,03	0,04		0,009
Sesso				
Fascia d'età				
Gruppo x Sesso				
Gruppo x Fascia d'età				
Sesso x fascia d'età				
Gruppo x Sesso X Fascia età				

	F(1,345)=4,77;	F(1,345)=4,23;		F(1,345)=6,81;
MEDIE	p<,0296	p<,0405		p<,0095
	GT	GSI	PST	PSDI
Bassi utilizzatori	54,13	0,61		1,5
Alti utilizzatori	65,01	0,72		1,64



Rispetto alla formulazione della prima ipotesi, le medie e le varianze dei due gruppi sono estratti da una **popolazione che non si distribuisce normalmente**. Gli accessi ripetuti si associano statisticamente alla presenza di punteggi patologici nella casistica oggetto d'indagine relativamente alla somatizzazione, agli spunti paranoidei e allo psicoticismo (scale SCL90R). Non sono presenti differenze a livello di comportamenti evitanti o fobici di tipo sociale. Anche in questo confronto, gli Indici globali mostrano che *gli "alti utilizzatori" hanno una percezione più accentuata del disagio e sintomi correlati al disagio più frequenti e più intensi*.

La differenza tra le medie dei due gruppi mette in evidenza (Tabelle 12 e 14 e Grafico 6) che gli "alti utilizzatori" riportano in tutti i casi **punteggi più patologici** dell'altro gruppo per ognuna delle subscale e nei punteggi degli Indici Globali.

ANALISI INFERENZIALE 2

Attraverso l'analisi delle risposte e delle informazioni emerse in sede di colloquio le psicologhe hanno rilevato **condizioni di disagio psichico e socio-emozionale** in misura critica in **116** dei 352 ragazzi intervistati (33%). Le condizioni cliniche e la percentuale di accessi ripetuti sono stati descritti sin da subito in modo tale da richiedere particolare attenzione e bisogno di approfondimenti attraverso l'invio ai servizi socio-sanitari; qui si sarebbero poi strutturati interventi per l'eventuale presa in carico¹¹. Onde verificare l'appropriatezza delle segnalazioni sono stati, quindi, formati due gruppi: **giovani "con invio ai servizi"** e **giovani "non inviati ai servizi"** qui di seguito indicati con "INVIO" "NO INVIO".

	INVIO	NO INVIO	Totale
14-17	41	89	130
18-20	44	76	120
21-24	31	71	102
Totale	116	236	352

¹¹ A tutti comunque è stata fornita indicazione dei servizi Ausl ai quali potevano eventualmente rivolgersi in seguito.

IPOTESI SPECIFICA 2: INVIATI VS. NON INVIATI

Il gruppo dei ragazzi che sono stati segnalati ai servizi è diverso, relativamente al test psicodiagnostico, dal gruppo dei “non inviati”?

Disegno sperimentale

I fattori di riferimento per l'Analisi della Varianza (ANOVA *between*) 2 x 2 x 3 sono il GRUPPO (sperimentale “CON INVIO” e controllo “NON INVIATI”), il SESSO (M, F) e la FASCIA D'ETA' (14-17, 18-20, 21-24 anni).

Tecniche di analisi dei dati

Le analisi sono state effettuate con il programma Statistica/W Ver. 7.0.

Risultati

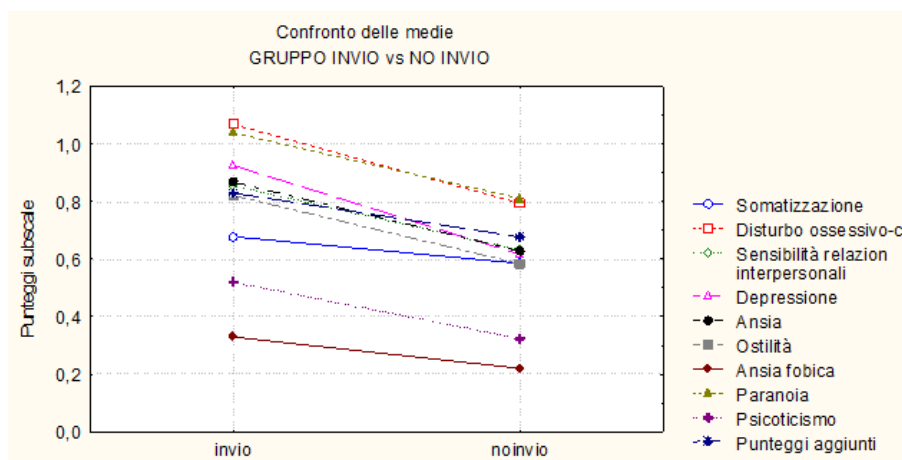
Nella tabella successiva sono rappresentate le significatività scaturite dal confronto tra medie; queste ultime sono indicate nella tabella successiva e si riferiscono solo al Fattore “Gruppo”. Gli effetti principali degli indici globali con le relative medie sono indicati sotto. I grafici riportano i valori delle medie dei punteggi Indice globali dei due gruppi incrociati con il fattore Sesso e Fascia d'età.

	SOM	O-C	I-S	DEP	ANX	HOS	PHOB	PAR	PSY	i-A
Gruppo		0,00	0,00	0,00	0,00	0,01	0,01	0,00	0,00	
Sesso			0,04	0,00						
Fascia d'età				0,03				0,01		0,03
Gruppo x Sesso	0,02									
Gruppo x Fascia d'età									0,00	
Sesso x Fascia d'età			0,01				0,04	0,02		
Gruppo x Sesso x Fascia d'età										

Confronti per la variabile GRUPPO*	SOM	O-C	I-S	DEP	ANX	HOS	PHOB	PAR	PSY	i-A
Gruppo sperimentale		1,06	0,85	0,92	0,86	0,82	0,32	1,03	0,51	
Gruppo di controllo		0,79	0,63	0,60	0,62	0,58	0,22	0,81	0,32	

Punteggi indice	GT	GSI	PST	PSDI
Gruppo	0,001	0,000	0,002	0,001
Sesso				
Fascia d'età			0,044	
Gruppo x Sesso				
Gruppo x Fascia d'età				
Sesso x fascia d'età				
Gruppo x Sesso X Fascia età			0,03	

	F(1,340)=10,28	F(1,340)=13,24	F(1,340)=9,38	F(1,772)=15,69
MEDIE	P<,0015	p<,0003	p<,0024	p<,0001
	GT	GSI	PST	PSDI
Gruppo INVIO	65,04	0,74	39,10	1,51
Gruppo NO INVIO	52,27	0,58	34,00	1,40



La seconda ipotesi specifica è confermata. I due gruppi sono diversi se si considera “Invio-Non invio ai servizi”. *I ragazzi segnalati ai Servizi presentano di fatto punteggi che globalmente si rivelano più patologici dei non inviati e che a posteriori indicherebbero che la segnalazione del presidio psicologico, a seguito dei riscontri clinici, si è rivelata quanto mai opportuna. I sintomi più intensi e frequenti nel subcampione di ragazzi inviati ai servizi sono il disturbo ossessivo-compulsivo e la paranoia. I maschi del gruppo “Invio” hanno medie significativamente diverse in senso patologico riguardo ai livelli di somatizzazione, mentre si registra un effetto dovuto all’interazione fascia d’età con il fattore Gruppo per la variabile psicoticismo. Qui i soggetti della fascia 18-20 presentano livelli di psicoticismo più elevati rispetto alle restanti classi d’età. Come conseguenza dei risultati suaccennati, la numerosità dei sintomi è significativamente maggiore nel gruppo degli invii (PST). In particolare, le ragazze della fascia 18-20 inviate ai servizi riportano una frequenza sintomatologica maggiore del gruppo di controllo.*

Conclusioni

In sintesi possiamo dire che i giovani che accedono in PS, secondo quanto rilevato attraverso la scala SCL90-R ed il colloquio clinico manifestano una maggiore problematicità di quanto si potrebbe rilevare nella popolazione generale. Rispetto al quesito sperimentale di partenza, abbiamo verificato che i ragazzi tendono ad esprimersi soprattutto attraverso il corpo; l’indicatore della SCL90-R sotto forma di scala di somatizzazione ci dice che i ragazzi sono in PS per testimoniare il conflitto che potrebbe originare dalla difficoltà di esprimere le proprie emozioni e, più in generale, la propria soggettività; l’elevato tasso d’incidentalità giovanile, anche alla luce di quanto emerso, potrebbe avere a che fare con il fatto che le emozioni, non esprimibili diversamente e cercando una soluzione concreta, finiscano per essere somatizzate e concretizzate in una domanda di cura attraverso il corpo.

Sintomi fisici e di natura compulsiva nel nostro studio non distinguono tra maschi e femmine. La scala della paranoia, rivela che nei ragazzi vi è un’elevata tendenza ad incolpare gli altri o fattori esterni dei propri guai, nel senso di chi si esprime con “se sono caduto dal motorino è per colpa dell’asfalto bagnato”.

Il valore di questo studio crediamo risieda anche nel fatto di costituire il primo,

seppur certamente perfettibile, tentativo di rompere una coazione a ripetere che nelle corsie degli ospedali si verifica spesso, troppo spesso. Come si è cercato di dimostrare attraverso il lavoro dello staff psicologico non ci si può limitare a cogliere solo l'organicità del dato di chi chiede di essere curato, ma l'esperienza nella sua interezza per restituire al corpo lo status di luogo dell'anima e viceversa. Crediamo sia l'unico modo di sciogliere questa mimesi tra chi cura e chi è curato, questa complicità inconsapevole che vanifica qualsiasi intervento di natura terapeutica.

BIBLIOGRAFIA

- Bjärehed J. & Lundh L. (2008). Deliberate Self-Harm in 14-Year-Old *Adolescents*: How Frequent Is It, and How Is It Associated with Psychopathology, Relationship Variables, and Styles of Emotional Regulation? *Cogn Behav Therapy*; 2008, Vol. 37 Issue 1, p. 26-37.
- Carbone P. (2003), *Le ali di Icaro. Rischio e incidenti in adolescenza*. Torino, Bollati Boringhieri.
- Derogatis L. R. (1977), *SCL90-R: Administration, Scoring and Procedures Manual*. Clinical Psychometrics Research, Baltimore, MD.
- Marcelli D. & Braconnier A. *Adolescenza e Psicopatologia*, Masson, Milano, 2005.
- Vanni F. (a cura di) (2009) *Giovani in Pronto Soccorso*, FrancoAngeli, Milano.
- Walker L. S, Garber J. and Greene J. W. (1994) Somatic complaints in pediatric patients: a prospective study of the role of negative life events, child social and academic competence, and parental somatic symptoms. *J Consult Clin Psychol*; 62:1213-21.

Nel decennio trascorso dall'avvio della nostra esperienza in PS altri Pronto Soccorsi della regione hanno attivato esperienze simili alla nostra anche per fascia d'età target: Bologna, Correggio, Modena, Rimini, Reggio Emilia. Di altre in altre regioni sappiamo (Arezzo, Torino, Trieste, Verona, etc.) senza conoscerne a fondo le caratteristiche.

A Parma si è sviluppato un percorso formativo condotto dalla dott.ssa Abbiati e dal sottoscritto con il personale del Dipartimento Emergenza Urgenza nel corso del 2009 e sono poi cambiate le modalità di effettuazione delle consulenze psichiatriche in PS che prevedono oggi la reperibilità dello psichiatra h24 con arrivo in PS entro mezz'ora dal vicino presidio ospedaliero situato nel padiglione Braga (SPDC e SPOI a direzione universitaria).

La Regione ha inserito inoltre nel Piano Regionale della Prevenzione 2015-18 il progetto 'Giovani in Pronto Soccorso' e nella circolare di accompagnamento delle Raccomandazioni regionali sui percorsi di salute mentale in adolescenza e giovane età viene inserito un obiettivo specifico da raggiungere per le stesse aziende.

Nell'autunno 2016 la Regione ha organizzato un seminario di confronto delle esperienze regionali nel corso del quale sono state mostrate ampie convergenze fra i modelli proposti ma anche la difficoltà generale ad andare oltre la sperimentaltà e la breve durata e/o la scarsa presenza temporale possibile se non ci saranno finanziamenti specificamente dedicati.

È in effetti auspicabile che quanto evidenziato nelle ricerche e nelle sperimentazioni si traduca in progettualità stabili e maggiormente impattanti sull'organizzazione dei servizi di PS.

A Parma da alcuni anni è attivo, oltre al PS generale, un Ospedale del Bambino che prevede un accesso in Emergenza urgenza per minori e dunque anche per adolescenti. Credo sarebbe opportuno sviluppare meglio le interfacce collaborative fra i servizi territoriali ed i due PS stante che essi rimangono luoghi privilegiati di intercettazione di situazioni di difficoltà psicologica anche di notevole entità.

TERZA PARTE: LA SCUOLA

Come out a scuola

Fabio Vanni

Che la scuola sia luogo di intercettamento di disagio in adolescenza è davvero un'ovvietà. Ma che poi da questo intercettamento si passi ad un'adequata lettura di esso, ad una corretta collaborazione con le famiglie e gli altri soggetti coinvolti, ad una definizione dei compiti di ogni attore, scuola compresa, è invece purtroppo tutt'altro che scontato.

Anche limitandoci alle scuole secondarie di primo e secondo grado, quelle che incontrano gli adolescenti, le capacità, le culture, le organizzazioni atte agli scopi per i quali s'impegna Come out sono assai variegate.

E questo nonostante la normativa nazionale ed indicazioni regionali e locali siano piuttosto esplicite in merito alle funzioni educative della scuola, al valore della rete con le altre istituzioni del territorio, alla valorizzazione di esperienze di eccellenza, etc.

Le differenze, legate anche allo svilupparsi sempre maggiore di autonomia tecnico-gestionale da parte di ogni presidio, possono costituire anche occasione di scambio e di confronto e dunque favorire l'emergere di idee e proposte sia da parte della singola scuola che tra scuole nonché tra scuole e soggetti istituzionali locali di ambito sanitario, sociale ed educativo.

Come Asl abbiamo cercato di sviluppare varie iniziative che favorissero sia la formazione di presidi che, all'interno delle scuole, intercettino situazioni di disagio, che si connettano fra loro e con i servizi sanitari ed educativi-sociali dei comuni, che sviluppino una costante azione di miglioramento della qualità delle iniziative stesse.

Già molti anni fa per iniziativa di Antonio Restori fu sviluppato un progetto denominato 'Prove di volo' che istituiva attività di consulenza-consultazione scolastica nelle scuole primarie e nelle secondarie di primo grado, progetto che è stato poi interrotto.

Il Comune di Parma ha da tempo costruito e gestisce un progetto di promozione dell'agio e di prevenzione dell'abbandono scolastico nelle scuole medie del suo territorio ('Teseo', per il quale rimandiamo al contributo successivo) che tutt'ora svolge una funzione importante anche di intercettamento e orientamento della domanda di aiuto.

Altri comuni gestiscono progetti in collaborazione con soggetti associativi privati e, al di fuori del Distretto di Parma, ASP, associazioni intercomunali etc. collaborano con le scuole medie ed in qualche caso con scuole superiori in punti di ascolto e progetti anche molto complessi.

Negli anni fra il 2012 ed il 2014 abbiamo costituito, come 'Programma Adolescenza', un piccolo spazio di confronto e progetto con i referenti dei punti d'ascolto scolastici delle scuole secondarie di secondo grado del Distretto di Parma dal quale sono scaturite proposte ed iniziative utili a partire da tre seminari condotti nel primo semestre 2014 da operatori Asl su tematiche d'interesse per gli operatori dei punti

d'ascolto stessi (Emanuela Leuci sugli esordi psicotici, Anna Maria Gibin sui disturbi alimentari ed Alessia Ravasini sull'abuso di sostanze).

Si sono poi svolti alcuni momenti pubblici che mettersero in luce ed a confronto esperienze di eccellenza nella gestione di sportelli d'ascolto (uno in particolare all'interno di Come out il 27 ottobre 2015 con la partecipazione di Bruna Zani dell'Università di Bologna) e che favorissero la partecipazione a reti più ampie come quella con l'area metropolitana bolognese che ha sviluppato uno strumento di rilevazione delle attività dei punti d'ascolto che ha messo poi a disposizione dei Progetti Adolescenza regionali e che auspichiamo possa essere utilizzato anche da noi, superati alcuni nodi tecnici.

Due di queste esperienze verranno approfondite nei contributi che seguono e che fanno riferimento all'Ist. Giordani ed all'ENAIP.



Ma il progetto Come out è stato in questi anni anche altro. Abbiamo sviluppato una proposta rivolta alle scuole secondarie di primo e secondo grado e contenuta nel catalogo 'Ausl per la scuola' che ha interessato negli ultimi 3 anni le seguenti scuole:

- Salvo D'Acquisto (Medie);
- Giordani (Superiori);
- ENAIP (Professionale);
- Newton (Medie);
- Maria Luigia (Medie e Superiori);
- Bocchialini (Superiori);
- Melloni (Superiori);
- Sorbolo (Medie);
- Torrile (Medie);
- Colorno (Medie);
- Mezzani (Medie).

Il progetto prevede la realizzazione di un seminario formativo, con l'intero personale della scuola, che svolga una funzione di sollecitazione e coinvolgimento sul tema del disagio in adolescenza e che fornisca alcuni elementi conoscitivi comuni.

Seguono tre incontri di discussione casi portati dalla scuola con un gruppo più circoscritto di partecipanti scelti come nodi della rete (insegnanti referenti di classe, psicologi dello sportello, coordinatore area disagio, etc.).

Infine si definiscono ambiti sui quali si possano concordare miglioramenti nella collaborazione interistituzionale fra ASL-scuola-comune.

A distanza di tempo si effettuano uno-due incontri di follow up e alla fine dei tre incontri di piccolo gruppo vengono compilati questionari di valutazione dei partecipanti.

L'incontro plenario è organizzato con la partecipazione di 'testimoni' di ambiti nei quali gli adolescenti oggi mostrano i loro modi di essere a disagio (psicologi ma anche medici del pronto soccorso, educatori dell'unità di strada, esponenti di associazioni che si occupano di suicidio e mortalità, etc.).

Gli incontri in piccolo gruppo sono condotti da uno psicologo e da un assistente sociale

del comune di riferimento ed i casi devono essere scelti in quanto rappresentativi di criticità nel lavoro di rete interna alla scuola o esterna ad essa escludendo quelle situazioni già codificate in provvedimenti normativi specifici (L. 104/92, etc.).

Molto c'è ancora da fare, in particolare nella costruzione di una rete collaborativa fra servizi e scuole ove si possa ragionare insieme sulle forme di alleanza nel comune lavoro con adolescenti difficili.

Il Progetto Adolescenza in questo senso può essere di grande aiuto sia come cornice istituzionale che per le indicazioni che dà rispetto al tema della scuola e dei punti d'ascolto scolastici.

BASSA EST NASCE «COME OUT»: DIALOGO TRA EDUCATORI PER IL BENESSERE DEGLI ADOLESCENTI

Come gestire il disagio dei giovani

SORBOLLO

■ Migliorare le competenze degli adulti - facendo rete tra tutti i soggetti educativi della Bassa Est - per comprendere e gestire il disagio degli adolescenti e dei giovani di Colorno, Mezzani, Sorbolo e Torricella. Ha questo obiettivo il progetto «Come out», programma proposto dall'Ausl di Parma in stretta sinergia con le scuole medie del distretto della Bassa Est. Le linee guida del progetto sono state illustrate al centro civico di Sorbolo alla presenza di insegnanti e di educatori dei quattro comuni coinvolti.

«Tutti i soggetti educanti possono essere parte di questo progetto - ha spiegato il vicesindaco di Sorbolo, Sandra Boriani - nella convinzione che la collaborazione tra istituzioni sia fondamentale per fare rete e gestire al meglio i problemi della fascia adolescenziale».



Percorso Un gruppo di educatori alla presentazione del progetto «Come out».

L'incontro di Sorbolo - alla presenza degli esperti Fabio Vanni, Antonio De Caro, Chiara Cugini e Francesca Fornaciari - ha rappresentato un primo momento di confronto per mettere in pratica azioni volte al benessere dei ragazzi migliorando le competenze degli adulti nella comprensione e nella gestione del disagio degli adolescenti e dei giovani.

«Si ritiene - sostengono i promotori del progetto - che il disagio nell'età adolescenziale si manifesti attraverso un range di comportamenti che vanno dalla richiesta esplicita di aiuto ad azioni auto ed eterolesive spesso a carico del corpo proprio ed altrui. Tutti comportamenti intercettabili dalle famiglie, dai sistemi scolastici, sociali ed educativi per i quali è necessario sviluppare una lettura complessa in base alla quale fornire un efficace aiuto ai ragazzi». ♦ c.cal.

© RIPRODUZIONE RISERVATA

Teseo, promuovere il benessere a scuola

Maria Stella Carpi

Il progetto Teseo si caratterizza fin dal suo avvio per la forte valenza **educativa** che ne impronta interventi e attività. Teseo è un progetto educativo per i ragazzi delle scuole secondarie di primo grado di Parma che, peraltro, rivolge diversi suoi specifici interventi anche a insegnanti e genitori, ma sempre con obiettivi e caratteri espressamente educativi. Non ci troviamo, pertanto, di fronte ad un progetto a valenza terapeutica/riabilitativa.

Prima di qualunque altra cosa, prima di qualunque altra accezione, Teseo è dunque un 'luogo' di educazione, luogo di conoscenza di sé, di scoperta ed espressione di capacità e competenze, di positivo instaurarsi di relazioni tra pari e con gli adulti.

Motore del progetto è stato ed è l'intendimento di assicurare a tutti i ragazzi opportunità di crescita formativa per incidere sulla possibilità di *"stare bene a scuola"* (*progetto di promozione dell'agio e di prevenzione dell'abbandono scolastico*) o addirittura, in talune situazioni, anche solo di riuscire a *"stare a scuola"*.

Non a caso, *"non uno di meno"* è stata una delle prime ipotesi di titolazione del progetto al suo esordio.

Assunto iniziale, è stata la considerazione del lavoro educativo dentro la scuola quale *lavoro globale* svolto dai soggetti che ne sono protagonisti in quanto portatori di significati, di interessi, di competenze: il team docente insieme ai ragazzi e alle classi. Teseo non lavora sui singoli casi, ma **lavora sui contesti**, siano questi di classe o individuali, ma sempre connotati da un'azione di ascolto corale.

Dal punto di vista metodologico, Teseo si sviluppa a partire dalla centralità che riconosce nel setting formativo tra insegnanti e operatori, il luogo privilegiato in cui definire, inventare, condividere le prassi educative più efficaci e, a seguire, le metodologie e gli strumenti che il progetto poteva e può mettere in campo.

La chiave di volta degli esiti positivi di Teseo che l'ha portato ad essere uno dei progetti più diffusi nelle scuole cittadine, va sicuramente individuata proprio nel modello progettuale, altamente partecipato **con** la scuola.

Ed è lo stesso modello altamente partecipato che ispira e muove il 'Patto per la Scuola', Accordo di programma tra il Comune di Parma e le Scuole Statali e Paritarie del 1° ciclo del Comune di Parma, sottoscritto per la prima volta nel 2005 e successivamente rinnovato fino al più recente rinnovo del giugno 2014. Modello partecipativo, in un certo senso anticipato dal Teseo, prima di trovare nel Patto per la Scuola la sua estensione a tutti gli ambiti di relazione tra Scuola e Comune, al di là e oltre la sola dimensione della progettualità educativa.

Trattandosi, dunque, di un progetto educativo, fin dai suoi esordi Teseo utilizza strumenti che provengono dalla pedagogia, dalla psicologia di comunità, dall'analisi transazionale e dall'animazione sociale e con questi è stato avviato nell'anno scolastico 2000/2001, su sollecitazione di alcune scuole secondarie di primo grado di Parma, secondaria 'I. Newton' e "G. Ferrari", insieme ad alcune cooperative sociali e al Comune di Parma prevedendo percorsi di *"alternanza scuola/lavoro"* per sostenere ragazzi e ragazze in situazione di grave disagio scolastico. Il suo primo quadro normativo di riferimento è stato quello della Legge 285/97 Legge quadro *'Disposizioni per la promozione dei diritti di opportunità per l'infanzia e l'adolescenza'*, meglio conosciuta come Legge Turco.

Nello stesso momento, a fianco di questa progettualità specifica, se ne costruiva un'altra altrettanto importante ovvero una proposta formativa rivolta ad operatori sociali e insegnanti, concepita quale occasione di confronto per acquisire nuovi strumenti e tecniche di lavoro e, soprattutto, per iniziare a creare un "senso comune", un sentire condiviso sulle tematiche del benessere a scuola e del dis-agio.

La 328/00, la "*Legge quadro per la realizzazione del sistema integrato dei servizi*" poi avallata dalla legge regionale 2/03 ("*Promozione alla cittadinanza sociale per la realizzazione del sistema integrato*") ha "tragheggiato" il progetto TESEO nella dimensione della programmazione sociale di zona.

Da quel lontano a.s. 2000-2001, il progetto si è diffuso in tutte le scuole secondarie di 1° grado della città dove si è radicato, uscendo dalla temporalità progettuale per assumere la natura di vero e proprio servizio. Oramai da diversi anni, il progetto, gestito e coordinato dalla S.O. Servizi per la Scuola del Comune di Parma, è inserito e approvato dal Piano di Zona del Distretto Parma.

Le risorse economiche che vi si impegnano provengono dal bilancio del Comune e dal Fondo Sociale Regionale. Esse vengono assegnate alle 12 scuole secondarie statali con criteri la cui definizione si è modificata nel corso degli anni e con la progressiva estensione del progetto a tutte scuole cittadine, arrivando oggi a stabilizzarsi attorno ai semplici, ma pertinenti fattori relativi al numero delle classi e del numero degli alunni per scuola. Col Teseo siamo, infatti, nell'ambito della promozione del benessere a scuola e quindi di una dimensione collettiva che riguarda tutti i gruppi classe.

PRINCIPALI OBIETTIVI DEL PROGETTO

- Rafforzare la collaborazione e la comunicazione tra le scuole e tra scuola e realtà territoriali.
- Leggere ed accogliere i bisogni dei ragazzi e delle ragazze.
- Sostenere i ragazzi nel percorso di crescita individuale.
- Aumentare le capacità dei ragazzi d'instaurare relazioni significative con i pari e con gli adulti.
- Aumentare nei ragazzi l'autostima attraverso la valorizzazione di competenze altre rispetto alle discipline curriculari.
- Rimotivare i ragazzi e le ragazze all'apprendimento.

PUNTI DI FORZA DEL PROGETTO

- Progettazione partecipata: il progetto è stato creato da un gruppo multiprofessionale composto da pedagogisti, educatori professionali e insegnanti che sono gli stessi che lo animano anche oggi;
- Mappatura dei bisogni: il progetto prende avvio dai bisogni reali della scuola;
- Integrazione delle attività di Teseo con le attività disciplinari: la differenza tra un laboratorio di tipo tecnicistico (attività espressive/manuali) e un laboratorio Teseo risiede nel fatto che quest'ultimo considera le attività come un mezzo il cui scopo è da ricercare nelle opportunità formative intrinseche nei laboratori stessi e che devono connettersi con tutto ciò che viene svolto nella scuola;
- Stabilità delle figure educative nelle scuole (pedagogisti ed educatori scolastici) quali risorse per gli alunni e per il corpo docente con i quali agire la funzione educativa della scuola.

DATI E CARATTERISTICHE SOCIO-CULTURALI PREVALENTI DI RAGAZZI/FAMIGLIE RAGGIUNTI DAGLI INTERVENTI

Da alcune centinaia nei primi anni di attivazione, oltre 3.000 sono gli alunni raggiunti nello scorso a.s. 2015-16, pari al 70% dei 4411 alunni frequentanti la scuola secondaria statale nello stesso anno scolastico. Essendo rivolto a tutti i ragazzi delle Scuole secondarie statali di Parma, le caratteristiche del suo target di riferimento sono quelle eterogenee delle nostre classi di scuola secondaria.

Solo per l'azione 'Percorsi Individuali d'orientamento formativo' è possibile individuare caratteristiche socio-culturali rappresentate nelle seguenti percentuali indicative: 90% dei ragazzi che ne usufruiscono sono maschi e 50% sono stranieri. In generale, tutti provengono da famiglie svantaggiate sul piano culturale ed economico e alta è la percentuale di alunni in carico ai servizi socio-sanitari territoriali.

FATTORI CARATTERIZZANTI LE ATTIVITÀ

Il progetto si sviluppa nella scuola che, in quanto luogo della formazione, dell'educazione, della didattica, dell'apprendimento, *rappresenta un luogo privilegiato di relazioni*: tra ragazzi, tra insegnanti ed alunni, tra insegnanti e genitori ed infine, tra istituzioni scolastiche ed altre agenzie educative del territorio. Luogo sociale come ogni comunità formale o informale e, come tale, luogo del manifestarsi della complessità, anche critica, delle relazioni tra i diversi soggetti.

Il progetto si pone la finalità di ri-motivare i ragazzi all'apprendimento, valorizzando le loro qualità e competenze positive, ponendo attenzione ai loro bisogni, sostenendoli nel percorso di crescita individuale, stimolando in loro le abilità relazionali necessarie ad affrontare positivamente la vita quotidiana. Aiutandoli dunque, ad instaurare relazioni significative con i pari e con gli adulti e creando attorno ad essi un ambiente più favorevole, accogliente, stimolante sia sul piano umano e relazionale che formativo. Sostenendo relazioni educative, esso riconduce l'attenzione all'originaria funzione della scuola, educativa e formativa.

LE ATTIVITÀ

Le attività del Teseo sostengono la dimensione di relazionalità secondo la *logica della promozione dell'agio*. Risulta perciò di primaria importanza, non solo l'intervento sul disagio che i ragazzi possono manifestare a scuola, ma soprattutto, potenziare e valorizzare le qualità e competenze dei ragazzi, creando attorno ad essi un ambiente più positivo, accogliente, stimolante sia sul piano umano e relazionale che su quello formativo.

Esse si propongono di:

- contrastare l'abbandono scolastico e favorire l'integrazione di tutti gli alunni;
- attivare azioni di contrasto a particolari comportamenti derivanti dal malessere e dalle fragilità degli adolescenti;
- aumentare le capacità dei ragazzi di instaurare relazioni significative con i pari e con gli adulti a partire dallo sviluppo della capacità di conoscenza di sé e di ascolto degli altri;
- sostenere la genitorialità in relazione all'aumento di separazioni conflittuali e di fragilità adulte;
- integrare la relazione scuola/servizi e l'offerta proposta dalle altre agenzie educative presenti sul territorio per consolidare e potenziare il sistema scuola -territorio;
- fornire agli alunni, attraverso figure esperte (pedagogista/psicologo, educatore), possibilità di accesso alle risorse educative del territorio.

Nello specifico delle realtà scolastiche, le azioni da svolgere nelle diverse scuole sono individuate, a partire dall'analisi condivisa dei bisogni, nella forma della progettazione partecipata con gli insegnanti e vengono monitorate attraverso il confronto con alunni, genitori, psicopedagogisti, educatori scolastici e operatori sociali del territorio, che collaborano nella e con la scuola.

Ed è da questa forte dimensione collettiva, in particolare da questo prezioso rapporto solidale con la Scuola che deriva la forza, l'efficacia e, pertanto, la durata nel tempo del Teseo.

A partire da queste necessarie premesse, il progetto attiva, per un monte ore complessivo di circa 3500 ore/anno e con l'impiego di 14 esperti, di cui 8 psicopedagogisti e 6 educatori scolastici:

Laboratori espressivi: sono spazi liberi creativi gestiti da figure professionali che consentono ai ragazzi, riuniti in gruppi classe, di conoscere meglio se stessi e gli altri. Il laboratorio si pone come un contenitore privilegiato per stimolare e sostenere la relazione tra ragazzi favorendo lo stare in gruppo attraverso il rispetto reciproco, l'attenzione e la valorizzazione di ognuno. Le attività realizzate nei laboratori si rivolgono all'individuo accompagnandolo ad esplorare ed elaborare ciò che gli crea benessere, senza trascurare zone d'ombra e difficoltà, ciò che è fonte di malessere. Vengono così stimulate abilità introspettive, capacità di analizzare la realtà e problem solving. Il termine "espressivo" assume un profondo significato poiché identifica le caratteristiche del laboratorio in cui l'alunno può sperimentare il piacere di esprimere se stesso in modo creativo, di pensarsi, di conoscersi, di comunicare e soprattutto di essere ascoltato.

Sportelli d'ascolto: al termine dei laboratori espressivi i partecipanti possono approfondire gli argomenti emersi in classe partecipando a colloqui individuali o a piccolo gruppo con la figura dello psicopedagogista. I contenuti che emergono durante i colloqui sono spesso importanti e a volte anche delicati, quali relazioni difficili con i genitori, esperienze di trascuratezza affettiva, disturbi dell'apprendimento, esperienze scolastiche fallimentari, vissuti di separazioni traumatiche, condizioni di vita dei ragazzi stranieri fuori dai riferimenti di normale cura. Ma vi trovano espressione anche i primi innamoramenti, i cambiamenti fisici e psichici, e paure e confusioni che portano con sé.

Sportelli d'ascolto per sostenere la genitorialità: anche i genitori chiedono colloqui con i tutor, in particolare per comprendere e migliorare la relazione con i propri figli, per riflettere su atteggiamenti o stati di disagio che possono avere ripercussioni sull'andamento scolastico. In alcune situazioni più complesse è la scuola che suggerisce e richiede il coinvolgimento delle famiglie. I tutor del Teseo sono disponibili a realizzare incontri per i genitori sulla pre adolescenza ed eventuali manifestazioni problematiche, o per la restituzione del lavoro svolto con i ragazzi.

Percorsi per le classi prime: laboratori che si pongono l'obiettivo di migliorare il clima relazionale all'interno delle classi di nuova istituzione e per avvicinare i ragazzi alle opportunità del progetto Teseo.

Teseorizzanti - percorsi per orientarsi a scuola: laboratori e punto d'ascolto di orientamento scolastico/professionale rivolti alle classi seconde e terze, per sostenere i ragazzi e le famiglie in un delicato momento di scelta. Ai ragazzi vengono proposte attività sia individuali con schede di auto esplorazione, sia di gruppo, per favorire la comprensione di interessi e abilità scolastiche-professionali di ciascuno, per esplorare la propria prospettiva futura di percorso scolastico e di lavoro in riferimento alle aspettative personali e familiari. Il lavoro prevede anche momenti di lezione frontale improntati all'informazione sul mondo delle scuole secondarie di secondo grado. Da alcuni anni ha preso avvio anche il counseling di orientamento per le famiglie che si è rivelato ben accolto e rispondente alle necessità. Diversi genitori hanno chiesto un colloquio per parlare del momento decisionale dei propri figli, in un'ottica di confronto con il tutor del progetto. Ai genitori viene anche proposto un incontro assembleare in cui possono confrontarsi con altri genitori e con l'orientatore.

Educatori scolastici: a partire dall'anno scolastico 2010 - 2011, il progetto Teseo prevede la presenza di educatori scolastici in diverse secondarie di primo grado della città. Gli educatori collaborano con gli insegnanti per l'attivazione di interventi educativi individuali e per il gruppo classe e possono affiancare i docenti con competenze specifiche di tipo educativo, espressivo, creativo. Essi svolgono inoltre, un importante lavoro di connessione con i servizi sociali, se necessario, e con i luoghi di aggregazione formale e informale dei ragazzi e con le risorse educative del territorio.

Ruolo dell'educatore:

- con i singoli ragazzi: l'educatore svolge un ruolo di filtro tra essi e le situazioni di eventuale rischio e di comportamenti devianti per sostenere i ragazzi stessi nell'esperienza scolastica e per aiutarli a trovare modi più positivi di trascorrere il tempo libero;
- con il gruppo classe: rilevata l'enorme importanza che ricopre il gruppo dei pari nella costruzione dell'identità del pre-adolescente, l'educatore interviene in classe svolgendo una funzione di facilitazione della comunicazione interna ed esterna;
- di osservazione: l'educatore si muove nel "sommerso", alla scoperta dei disagi nascosti e delle domande inesprese, sia per diventarne portavoce, sia per cercare soluzioni;
- di connessione tra le risorse della scuola e del territorio: l'educatore si muove relazionandosi con risorse singole e organizzate, istituzionali e non, svolgendo una funzione di aiuto nella comunicazione e nello sviluppo di una progettualità comune.

Teseo scuola per tutti - percorsi di orientamento formativo: individuali o di piccolo gruppo, i percorsi sono rivolti ad alunni a forte rischio abbandono scolastico. Sono progettati, condivisi e monitorati dal consiglio di classe dell'alunno e dagli educatori delle Cooperative Sociali che realizzano l'intervento. I percorsi vengono realizzati da gennaio a maggio per complessive 80 ore. I ragazzi partecipanti, almeno 14enni, sono accompagnati per una mattina alla settimana presso la sede di cooperative sociali in cui svolgono attività di vario genere, seguiti e affiancati da educatori scolastici. Per questi ragazzi l'affiorare di competenze altre rispetto alla didattica può favorire la ri-motivazione allo studio. Le famiglie vengono coinvolte nella condivisione della

progettazione e sono chiamate a sottoscrivere un patto di corresponsabilità educativa. Teseo scuola per tutti offre, in sintesi, la possibilità di adempiere all'obbligo scolastico e contemporaneamente di orientare i ragazzi verso il mondo del lavoro.



Se queste frasi degli alunni danno in sintesi il segno del progetto, nelle seguenti riflessioni di Maria Domenica Losio, una delle pedagogiste che ha dato anima al progetto fin dalle sue prime mosse, si specchiano i suoi significati, seppur concentrati attorno al luogo sensibile del Laboratorio espressivo.

«Gli attori principali del laboratorio sono due ed entrambi attivi, l'individuo e il gruppo; ...È ovvio che questo gruppo non è un contenitore vuoto e neutro, ma è accogliente, caldo, dentro ci sono gli amici, chi ti conosce bene, chi per te è sempre pronto, ti ascolta, ti consola, ti sostiene, ti riconosce, si congratula o ti rimprovera.

Le competenze scolastiche, i voti, le note, i giudizi, perdono il loro significato, non esistono più, sono le emozioni e tutto ciò che appartiene alla vita dell'adolescente che invadono piacevolmente quel tempo e quello spazio.

I ragazzi si raccontano, parlano delle loro esperienze, si sentono legittimati ad esprimere le loro emozioni belle o brutte, positive o negative senza mistificazioni, senza bisogno di abbellirle; non si parla in termini ideali di bisogni, di emozioni, di affetti, ma del 'tuo' bisogno, della 'tua' rabbia e di ciò che ti calma, della delusione e di cosa fai per superarla, delle tue speranze dei tuoi progetti degli ostacoli che prevedi e quale e quanta possibilità ti dai per superarli; si parla dei tuoi successi e del piacere di averne, delle tue certezze e da dove provengono, del tuo bisogno di adulti che abbiano fiducia in te, della tua voglia di cambiare qualche cosa e della fatica di farlo. Tutti ascoltano con molto rispetto, intervengono con altrettanto rispetto, si crea e si facilita in questo modo una comunicazione emotiva importante tra sé e tra sé e il gruppo.

Il rispetto della privacy di ognuno è l'unica regola imposta senza alcuna fatica e accolta volentieri da tutti, li rassicura e li tutela; è solo l'individuo che ha la possibilità di scegliere se raccontarsi, come raccontarsi e farsi accompagnare da me e dal gruppo ad esplorare e forse scoprire ciò che crea malessere ma anche e soprattutto ciò che crea il suo benessere.

Il laboratorio Espressivo nasce con il Progetto Teseo e sino ad ora rimane volutamente invariato in quanto le modalità estremamente positive con cui i ragazzi vivono il laboratorio, dimostrano che esso va a soddisfare un loro bisogno importante: il Bisogno di Riconoscimento.

Il bisogno di ogni individuo, di sentirsi riconosciuto è una 'Fame Esistenziale' e come tale insopprimibile. Accogliere e riconoscere le fragilità e le risorse di un individuo, riconoscerlo in ciò che sente e in ciò che fa, lo autorizza a darsi il permesso di vivere più serenamente la sua crescita, e di affidarsi agli altri con fiducia.

La condivisione e la riflessione con il gruppo dei pari, rappresentano un momento fondamentale in questo percorso in quanto l'individuo diventa consapevole che le sue problematiche appartengono anche ad altri e non si sente solo nell'affrontarle. Inoltre in un percorso, così definito, ognuno viene aiutato a capire che ogni comportamento osservabile non si esaurisce in se stesso ma ha dietro di sé una complessità esistenziale, alcune volte difficile da cogliere».

Valutazione dell'efficacia

Gli strumenti valutativi sono stati negli anni diversamente concepiti: da strumenti di customer meno strutturati, ma finalizzati alle valutazioni di operatori e docenti, quali relazioni finali degli esperti e relazioni delle Commissioni agio attive nelle scuole, a strumenti più strutturati, quali il ricorso alla somministrazione di questionari, volti a rilevare:

nei ragazzi:

- Interesse
- Coinvolgimento
- Utilità
- Rapporto con l'esperto
- Ripetibilità

negli insegnanti

- Rispondenza ai bisogni
- Interesse
- Punti di forza e debolezza del servizio

In sintesi, alcune considerazioni:

Teseo scuola per tutti - percorsi di orientamento formativo

Emerge il riscontro positivo circa le modalità di accompagnamento educativo, il contesto relazionale delle cooperative sociali, la reportistica finale funzionale alla valutazione scolastica. Le caratteristiche disfunzionali sono relative, talvolta, soprattutto per le situazioni più compromesse, alla necessità di ricorrere a soluzioni ancora più "forti" con uscite più frequenti dalla scuola quali ad es. i percorsi svolti presso Enti di Formazione.

Teseo laboratori espressivi e sportelli d'ascolto

Teseo ha raccolto nel tempo il riscontro positivo da parte di docenti, alunni e genitori. Riscontro che, come già più sopra riferito, ha condotto il Teseo ad uscire dalla dimensione progettuale per divenire un vero e proprio servizio radicato nelle scuole e al quale esse stesse dedicano risorse per implementare, laddove necessario, il monte ore ad esse assegnato dai coordinatori del Comune.

Da segnalare l'aumento di richieste di accesso allo sportello d'ascolto da parte dei genitori che, di contro, partecipano meno ad incontri di gruppo su tematiche specifiche.

Le caratteristiche disfunzionali del progetto si concentrano, talvolta, attorno alla necessità di percorsi di relazione più fluidi con gli operatori sociali e sanitari.

La stabilità del Teseo nelle Commissioni Agio

L'art. 13 del Patto per la Scuola 2014 sopra richiamato è dedicato agli Interventi di promozione dell'agio. Vi si prevede che, al fine di favorire la collaborazione con e tra le scuole su iniziative e attività volte a contenere il disagio socio-culturale, le parti sottoscrittrici, Scuole, Comune di Parma, Azienda USL, si impegnino a verificare le possibili modalità organizzative per integrare e coordinare le azioni degli Enti e delle Associazioni che operano in questo ambito.

Nelle Scuole è promossa, a tal fine, la costituzione di 'Commissioni per la promozione dell'Agio' composte dal Dirigente Scolastico/suo delegato, dagli insegnanti referenti, dai rappresentanti della S.O. Servizi per la Scuola, del Settore Welfare e del Centro Giovani del Comune di Parma, da un rappresentante dell'Azienda USL di Parma, dai Coordinatori o loro delegati del Polo sociale sul cui ambito territoriale insiste la Scuola, in quanto soggetti preposti alla definizione degli interventi di carattere educativo, sociale e sanitario relativi alla gestione delle situazioni di disagio conclamato e alla prevenzione del disagio e delle cause che possono indurne la manifestazione.

Funzioni della Commissione per la promozione dell'agio sono:

1. l'analisi dell'adeguatezza degli interventi progettuali attuati nella Scuola;
2. l'individuazione o il perfezionamento delle procedure tese ad ottimizzare la relazione tra Scuole e Servizi educativi, sociali e sanitari;
3. la definizione delle azioni di rete necessarie e possibili volte a contrastare il disagio socio-culturale.

Anche il contesto delle Commissioni agio aiuta, quindi, a comprendere la forte connessione del progetto Teseo con la dimensione socio-educativa delle Scuole in cui opera. Grazie alla più puntuale conoscenza della realtà scolastica e delle specifiche difficoltà manifestate da alunni o gruppi classe, oltre che alla condivisione con gli altri componenti la Commissione di analisi e scelte, si aggiungono pertinenza ed efficacia agli interventi messi in campo dal Teseo nella Scuola. Non secondaria ragione di questa efficacia è costituita dal fatto che gli incontri delle Commissioni favoriscono la costruzione di un ponte con le altre progettualità attive nella Scuola e fra scuola e servizi territoriali educativi, sociali e sanitari, oltre a consentire l'incontro di ottiche multiprofessionali che favoriscono l'interazione di diversi punti di vista, col risultato di favorire in tal modo la continuità dei progetti, così come dei percorsi fra i diversi ordini di scuola, oltre che tra scuole e servizi territoriali.

CRITICITÀ RISCONTRATE NELL'ATTUAZIONE DEL PROGETTO

- Difficoltà nella comunicazione/informazione:
 - interna alla scuola: non sempre fluida la comunicazione fra referente, docenti e pedagoga; difficoltà di alcuni docenti ad accettare presenze esterne alla scuola;
 - esterna al progetto: genitori poco consapevoli delle azioni di progetto.
- Modello delle Commissioni agio non sufficientemente sostenuto nelle scuole
- Risorse economiche non sempre adeguate ai bisogni.

Criticità gestibili attraverso il concorso tra un'efficace azione progettuale correttiva e

la conferma di una volontà di sostegno da parte dell'Amministrazione comunale non solo mai venuta meno negli anni, ma anzi progressivamente accresciuta per rendere possibile il progressivo incremento del progetto.

Una scuola che ascolta. Il progetto GAPA all'Istituto P. Giordani

Lucia Ghizzoni e Cecilia Ruozzi

Un po' di storia

Il progetto GAPA è attivo nell'Istituto Giordani fin dall'anno scolastico 2001/02. Si tratta, quindi, di un'esperienza ormai consolidata che, con naturali cambiamenti e necessari aggiustamenti, affronta le difficoltà dei ragazzi che frequentano la scuola da quindici anni almeno.

Nella sua genesi sta anche il significato dell'acronimo: GAPA significa, infatti, Gruppo di Attenzione ai Processi di Apprendimento; l'esperienza dei CIC (Centri di Informazione e di Consulenza) istituiti circa dieci anni prima, aveva mostrato alcune criticità, soprattutto relativamente alle tematiche ed all'accesso al servizio, dato che, seppure erroneamente, esso veniva interpretato esclusivamente come centro di informazione o come destinato a studenti con particolari problematiche (per esempio tossicodipendenze).

L'idea su cui si fondava il progetto, invece, era che per ogni studente fosse utile avere l'opportunità di avviare una riflessione su di sé, a partire dal proprio vissuto in ambito scolastico; poiché l'apprendimento passa attraverso positive relazioni interpersonali, i risultati scolastici, le difficoltà così come i successi, rappresentano, in qualche misura, il segnale di un complessivo 'stato d'animo'.

Fin dall'inizio, pertanto, venne individuato uno spazio fisico in cui ogni ragazzo avrebbe potuto trovare un insegnante ad accoglierlo; vennero individuati giorni ed orari precisi e venne semplificata al massimo la modalità di accesso. Gli studenti potevano incontrare uno degli insegnanti del gruppo e con lui avviare una semplice chiacchierata. Ci si rese immediatamente conto che questa modalità, meno formale, aiutava i ragazzi ad aprirsi più facilmente e a sentirsi realmente protagonisti e 'padroni' del loro racconto.

Interlocutori degli studenti in questo percorso di riflessione, dunque, un gruppo di insegnanti; questa scelta fu, ovviamente, problematica e oggetto di numerose considerazioni: è opportuno che uno studente si rivolga ad un insegnante (non necessariamente suo) per affrontare questioni scolastiche e non? Quanto questo (in particolare, l'implicito compito dell'insegnante di dover valutare le prestazioni scolastiche dello studente) avrebbe potuto 'frenare' il desiderio di aprirsi e compromettere la spontaneità di un ragazzo?

In realtà furono gli studenti stessi a sciogliere ogni dubbio: non c'era, nella loro percezione, contraddizione in quest'attività di ascolto; gli insegnanti vengono intesi come adulti presenti nella loro vita, che li vedono e li ascoltano che si occupano e preoccupano per loro, diventando pertanto depositari della loro fiducia. Gli studenti, fidandosi, attribuiscono al docente una grande responsabilità, ovvero quella di saper consapevolmente gestire i risvolti emotivi e concreti dei loro momenti di dialogo privato e districarsi egregiamente nel complesso compito della valutazione scolastica. Per gli studenti, quindi, nessun 'conflitto di interesse'!

Il gruppo di insegnanti, pur lavorando individualmente nella relazione con gli studenti, ebbe fin dall'inizio incontri di formazione e di confronto regolari, guidati e coordinati da un esperto esterno; ad affiancare il loro lavoro, infatti, venne chiamato uno psicologo scolastico.

Negli anni che seguirono, il servizio venne migliorato, nel senso che si cercò di rispondere alle esigenze che via via venivano presentandosi: si aumentò il tempo di apertura dello sportello, si aprì la possibilità anche ai genitori di accedervi, si cercò sempre più stretta collaborazione con altri soggetti, esterni alla scuola, che si occupano di adolescenti, si consolidò l'idea di coinvolgere sistematicamente tutti gli studenti delle classi prime; in questo modo si è arrivati all'attuale assetto.

Oggi

Oggi il GAPA è un servizio consolidato all'interno della nostra scuola. Dopo diversi anni di esperienza e diverse critiche mosse relative all'utilità, si è giunti a ritenerlo un'azione complessa, non indispensabile ma comunque molto preziosa, per il benessere dei ragazzi e di tutti gli 'abitanti' della scuola.

Oggi il GAPA è costituito da un tempo ed uno spazio in cui adulti competenti (dieci docenti-tutor e una psicologa scolastica) pur rimanendo nel loro ruolo, si occupano insieme ai ragazzi stessi non solo del loro disagio, ma anche dell'agio, promuovendo lo stare bene a scuola e lo stare bene nella quotidianità delle loro relazioni.

Attraverso questo spazio e tempo dedicato, i ragazzi, con l'aiuto del tutor (prima) ed eventualmente della psicologa, possono fare il punto dei 'avori in corso' rispetto alla propria vita e al proprio presente (scuola, famiglia, amici, passioni, interessi, amori, desideri e speranze future, sofferenze, fallimenti e scogli da superare), cercando di rendere in parola le proprie esperienze personali, le proprie emozioni e la percezione di sé, potenziandone caratteristiche positive e risorse interne silenti da poter ri-attivare nel caso di situazioni difficili.

Oggi il GAPA è, per noi a scuola, un luogo speciale, in cui l'adolescente può, se vuole, appoggiare le proprie fatiche esistenziali e guardarle insieme a qualcun altro, ad un adulto competente legato al vincolo della riservatezza. Questa operazione viene svolta in un luogo, una stanza arredata ad hoc ma pur sempre a scuola, che si colloca nella quotidianità della vita degli adolescenti; pertanto, diventa maggiormente fruibile, perché la possibilità di avere un posto per parlare a scuola, frequentato da molti, è percepita come normale nella mente di tutti coloro che vivono la scuola stessa, in primis dagli studenti stessi.

Inoltre, il GAPA è un osservatorio del mondo degli adolescenti e del mondo adulto e di come questi due mondi dialogano e funzionano insieme; per questo, il GAPA non è mai stato un gruppo e un'entità stabile, fissa, invariata. Col passare del tempo, attraverso la raccolta esperienziale dei bisogni e degli input dei singoli (ragazzi o insegnanti) e delle classi nelle loro caratterizzazioni, il GAPA si è modificato nell'assetto, nell'organizzazione e nelle modalità operative di intervento, pur rimanendo ben stabile il focus del progetto: il benessere degli studenti e l'intercettare i segnali di disagio degli stessi, cercando di dare una prima risposta coerente.

Il lavoro del singolo docente-tutor non è mai lasciato a discrezione del singolo. Pur rispettando lo spazio privato della relazione di quello-studente con quel-tutor, il GAPA è fondamentalmente un gruppo (costituito dai docenti-tutor e coordinato dalla psicologa) che lavora insieme, che si riunisce e si confronta mediante incontri pomeridiani mensili programmati. Il lavoro individuale ha, quindi, una sua cassa di risonanza della relazione e dell'impatto emotivo dei contenuti emersi dall'incontro con l'adolescente; ha uno spazio gruppale di interazione, di auto-formazione e di riflessione per elaborare insieme, passi importanti e risposte adeguate alla specifica situazione. Il gruppo, nei suoi momenti di ritrovo, ha proprio la stessa funzione

supportiva che, a sua volta, il tutor svolge con il singolo ragazzo. Il gruppo ha l'obbligo di non far sentire soli nel loro agire i singoli tutor.

Il gruppo GAPA per procedere deve aver sempre presente il contesto di appartenenza. Infatti, collabora e dialoga con la Dirigenza e lo Staff, i docenti Funzioni strumentali, i coordinatori di classe e i diversi Consigli di Classe, il personale ATA dell'istituto e le famiglie. Senza una buona intesa e reciprocità, il GAPA può fornire solo risposte parziali e poco produttive.

È sempre inserito in una rete intra-scolastica, ma anche, spesso, dipendentemente dalla situazione, è inserito in una rete extra-scolastica, fatta di enti, forze dell'ordine, servizi sociali, sanitari ed educativi. Ecco perché, come scuola, abbiamo dato immediatamente la nostra adesione al progetto Come-Out. L'idea in cui crediamo fortemente è quella di essere un pezzo di un puzzle, una parte (importante) per l'accoglienza dei ragazzi, nel loro stare bene o nel loro stare male, che può dare risposte significative, ma spesso non sufficienti ad aiutare ragazzi persi nella loro sofferenza, nel loro senso di solitudine o nella convinzione di non potercela fare. Per essere efficaci dobbiamo essere in rete e trovare canali comunicativi opportuni con gli interlocutori più adeguati (esterni al contesto scolastico) in quel frangente.

Gli insegnanti

L'assetto attuale del gruppo prevede la presenza di dieci insegnanti coordinati da una psicologa. A ciascuno di loro viene affidata una classe prima, di cui diventa tutor per tutto l'anno scolastico.

Le relazioni che si instaurano sono, innanzi tutto, con gli alunni della classe e con il coordinatore; si cerca, inoltre, di avviare costanti contatti con tutti i membri del Consiglio di Classe.

Il tutor propone a tutti gli studenti della classe prima tutorata la possibilità di un colloquio individuale, al quale (se lo studente lo riterrà utile) potranno seguirne diversi altri. Partendo da dati concreti (voti e annotazioni comportamentali) accoglie, ascolta, cerca di comprendere e mettere a fuoco i bisogni per co-costruire uno specifico percorso insieme all'alunno.

In tale situazione, il docente-tutor è chiamato ad una costante riflessione circa il proprio ruolo e ad una attenta lettura del contesto in cui si trova ad operare. È evidente, infatti, che le variabili che si presentano sono davvero tantissime e che i rischi che si corrono nella gestione delle relazioni sono davvero alti.

Quelli che seguono sono alcuni contributi dei tutor, che hanno provato a definire il loro ruolo e la loro attività:

«Il mio impegno è disseminato di dubbi e il mio agire richiede continuamente il mettersi in gioco, di essere disponibile a 'cambiare idea' perché le questioni che ci vengono sottoposte non sono né semplici né scontate né tanto meno affrontabili con una modalità standard: ogni caso è un caso a sé.

Fare il tutor significa svolgere un affiancamento che inizia dalla prima classe e richiede di mettere a disposizione tutte le energie possibili per 'sostenere' e 'supportare' i ragazzi nelle loro vicende quotidiane, soprattutto quelle più problematiche anche perché le classi prime sono numerose e 'dense' di situazioni complesse.

Ecco, fare il tutor vuol dire mettersi a loro disposizione con tutto l'amore possibile e maturare la forte convinzione che, anche se in minima misura, il nostro intervento avrà risultati positivi.

Questi anni di lavoro al GAPA mi hanno, infatti, confermato che quando una persona mette il 'cuore' nelle azioni che compie, soprattutto quando si hanno di fronte adolescenti con problemi familiari, affettivi, ecc. si ottengono risultati insperati.

Quasi sempre non subito... infatti, il risultato dell'impegno e delle energie che vengono impiegate, in generale, da tutti coloro che lavorano per questi ragazzi, sono visibili mano a mano che passano gli anni».

«L'esperienza del tutoraggio ha per me un doppio valore e una duplice finalità: ascoltare i ragazzi all'inizio della loro avventura nella scuola superiore, supportarli e sostenerli, ma anche arricchire il mio essere insegnante e la mia persona in generale. È un modo privilegiato per entrare in comunicazione con loro, con la parte più vera, quella senza maschere, quella di chi non ha bisogno di interpretare quel ruolo che è richiesto all'interno del gruppo dei pari. In questi anni, durante i colloqui, molti giovani mi hanno offerto strumenti preziosi per capire anche i loro coetanei presenti nelle classi dove sono stata e sono presente 'solo' come insegnante».

«Poter dialogare con i ragazzi singolarmente mi permette di conoscere meglio il loro mondo, le loro preoccupazioni, il loro modo di vedere le cose. Questo ha una ricaduta inevitabile anche sul mio modo di vedere loro e tutti gli alunni, mi aiuta ad entrare maggiormente in empatia con loro e ad andare oltre gli atteggiamenti che mostrano. I colloqui mi aiutano anche a fare un'autoriflessione sul mio essere insegnante, a capire meglio che tipo di insegnante sono e a cogliere meglio i miei limiti; questo provoca in me una spinta verso il miglioramento. L'altro aspetto che mi sento di sottolineare, non meno rilevante per me, è la possibilità di avere uno spazio e un tempo da dedicare al confronto, all'ascolto, alla condivisione con colleghi che sono mossi dallo stesso interesse. Infine, trovo estremamente arricchente e rassicurante poter avere un costante confronto con la psicologa che, avendo una diversa formazione professionale, può fornire nuovi punti di vista, chiavi di lettura e spunti pratici che possono illuminarmi o rafforzarmi come tutor e come insegnante».

«TUTOR: T come Tutto, U come Unico, T come Totalizzante, O come Ogni, R come Riserva. Ecco questa è la mia idea di tutor GAPA, dove investo tutto il possibile, lasciando da parte ogni tipo di riserva, ogni preclusione, ogni pregiudizio per cercare di essere di aiuto alla crescita personale dei ragazzi. Un'esperienza unica e totalizzante dove mi faccio carico delle loro parole e dei loro 'segreti'. Nel momento in cui mi fanno partecipe, si tolgono questo segreto magari un po' pesante da portare da soli o in solitudine e lo condividono».

«Come tutor posso avere una visuale diversa sulla scuola e non solo: posso provare a vedere con i loro occhi il tempo e lo spazio che condividiamo.

Provo l'intensa speranza di poter essere loro d'aiuto e, a volte, l'agghiacciante impotenza di fronte a scogli insormontabili o a montagne di silenzio che provo a scalare con i pochi mezzi che ho a disposizione. Nel tempo, si è rafforzata in me la convinzione, che viene dall'aver visto i frutti del lavoro di colleghi GAPA in passato, che se si smuove anche solo un sassolino, non è stata fatica vana... e magari sassolino dopo sassolino... La scelta di far parte del gruppo GAPA è uno dei tanti modi, oltre all'essere insegnante, per dire loro che ci siamo come adulti. Ci siamo per loro. Facendo del nostro meglio e con i nostri limiti».

«Quando ti presenti come tutor alla classe, ti trovi a scrivere alla lavagna in colonna:

G A P A

Chiedi a loro opinioni, pareri su quell'acronimo... ed ecco che parte quel chiasso con una marea di proposte. Una più di tutte ti colpisce:

G...rande A...iuto P...er A...lunni

Aiuto ma anche Ascolto

Alunni ma anche Adolescenti

Ti stupiscono sempre... e mi emozionano tanto... questo è fuori dubbio».

«Il tutor è un docente che ascolta, che dedica a quell'alunno del tempo, che lo porta via per un po' di tempo dalle spiegazioni di scienze, noiose, dai calcoli di matematica, pesanti, per fare cosa... per parlare ...per essere ascoltati...

E allora parte questo viaggio, fatto di semplice comunicazione di racconti adolescenziali, di normali relazioni conflittuali tra genitori, coetanei, amori, litigi e tante altre normalità della loro vita, di chiacchierate motivazionali sul senso della scuola delle scelte operate o da ridefinire.

E ti piace ascoltarli perché sai che così iniziano ad accettarti...

Sei un adulto, un docente...

Poi, ecco: per alcuni il muro è infranto o meglio ha una crepa che ti permette di scrutare, tra un dire e un non dire... Oppure buttar fuori a raffica quasi senza respirare per raccontarti, spavaldi qualcosa...

Ecco... Ci siamo...

E ora sei in crisi...

Tu che li hai accompagnati fin lì ora cosa fai?...

Lo sapevi che poteva finire così...

Provi ad accompagnarli...

E poi sei tu che hai bisogno di aiuto.

Ed ecco il gruppo...

Insieme per avere più prospettive; potresti aver preso una cantonata; potrebbe esser stato/a brava a prenderti in giro (loro lo sanno che ti piace quello che fai) oppure no...

Hai fatto breccia... Ti stanno chiedendo aiuto...

Ecco chi sono...

Ecco chi sono diventata.

E ho amato, amo questo mio ruolo.

La nostra forza... il gruppo».

Un caleidoscopio di pensieri ed emozioni che bene descrive la difficoltà ma anche la bellezza di questa esperienza.

La psicologa

La figura dello psicologo scolastico è, in questa realtà, ormai totalmente riconosciuta. È inserita, a pieno titolo, nella rete quotidiana di scambi e attività, ed è chiamata a portare il suo contributo, visto come arricchente e supportivo. Testimonia ciò, anche la presenza a scuola della psicologa (in sede e nelle due succursali), suddivisa in tre mattine a settimana ed incontri pomeridiani.

Oltre a confronti con Dirigenza e con i docenti, contributi nei Consigli di Classe, interventi con i gruppi classe, il coordinamento e la supervisione individuale e di

gruppo dei componenti del gruppo GAPA, l'attività predominante della psicologa rimane quella dello Sportello d'Ascolto rivolto prima di tutto agli studenti.

Il focus dell'operatività della psicologa è quello di offrire uno spazio di ascolto e consulenza psicologica a tutti gli studenti dell'Istituto (non solo quello delle classi prime). L'intervento è finalizzato a sostenere ed aiutare l'adolescente in difficoltà, promuovendo una maggior consapevolezza di sé e delle proprie risorse, facilitandolo nell'affrontare problematiche legate alla crescita, alla sua storia, alla vita scolastica e alla vita quotidiana in generale. Sono interventi brevi (non si fa psicoterapia) e possono essere utili affinché l'adolescente possa focalizzare soluzioni personali attuabili, riscoprire potenzialità non sfruttate, uscire dal blocco che, in alcuni momenti, di vita è causa di passività e sofferenza.

Negli adolescenti, il conflitto e la sofferenza non sono questioni esclusivamente intrapsichiche ma vengono spesso esternalizzate, agite: attraverso comportamenti inadeguati o trasgressivi nei confronti degli altri, di se stessi, del sistema scuola.

Lavorare in rete a scuola dà la possibilità agli adolescenti di essere 'visti' nella loro quotidianità e nelle comunicazioni di sé più o meno esplicite. Condividere un tempo e uno spazio con loro, permette alla psicologa, ai docenti-tutor GAPA e, ancor più, ai docenti curricolari di intercettare bisogni emergenti legati a problematiche individuali dei singoli ed individuare i passaggi naturali (ma anche quelli disfunzionali) del loro essere work-in-progress nella vita. Percepire e osservare mutamenti, anche lievi, nei comportamenti, nel loro stare in relazione con adulti e compagni, il passaggio dall'essere attivi a momenti silenti di passività o di esplosiva aggressività, porta gli adulti a porsi interrogativi relativi a quell'adolescente in quel momento in quel particolare contesto. Accogliere tutto questo, esserci con la propria presenza, discreta ma attenta, offre allo studente uno 'spazio psichico allargato' come lo definisce Jeammet (2007), oltre che un 'gancio' qualora il ragazzo si sentisse di voler sfruttare questa possibilità.

Il servizio, così come strutturato, è inserito in una rete più ampia, non solo all'interno della scuola ma all'esterno con enti e servizi sociali, sanitari ed educativi. Tale rete risulta essere fondamentale per aiutare veramente gli adolescenti in forte crisi, per costruire insieme a loro un percorso personalizzato ed articolato fatto di più attori.

Questo sistema complesso di intervento consente all'adolescente di non sentirsi solo. Il senso di solitudine (reale o percepita) che alberga in loro è veramente molto forte e talvolta inquietante. Ascoltandoli, pare che i ragazzi siano proprio incistati in un vissuto caratterizzato da tristezza, rabbia, angoscia, paura e senso di solitudine immensi, che li portano poi ad agire (o reagire) in modo istintivo per non sentirsi loro stessi annientati. Ciascun per sé cerca di trovare una 'soluzione' che spesso però risulta ancor più disfunzionale rispetto agli inizi.

Si incontrano ragazzi che hanno storie di vita personali drammatiche, pesanti problematiche familiari o sociali, storie di migrazioni con l'obbligo di un 'metissage' (una definizione di sé sufficientemente coerente nella -non sempre semplice-multiculturalità). Ognuno di loro cerca, come può, di far fronte al senso di impotenza che avanza; cerca di 'stare in equilibrio' in relazione a ciò che gli succede o ciò che sente o pensa del suo presente e della sua storia. Così, si osservano attacchi a sé, al proprio corpo (ad es. attraverso una relazione disfunzionale con il cibo e con il proprio corpo, autolesionismo, abuso di sostanze o di alcol, assunzione smodata di farmaci, ideazioni o tentativi suicidari) o attacchi all'altro (aggressioni, piani minacciosi e/o

spedizioni punitive di gruppo, furti, ecc.), rifugi in mondi 'altri' (non solo attraverso il consumo di sostanze stupefacenti, ma i giochi virtuali online, internet e tutto ciò che fa dissolvere la presenza reale/corporea e fa ritirare il ragazzo in un guscio apparentemente protettivo). Si osserva, inoltre, la tentazione di fuggire in un vissuto di eterno presente, senza considerare l'esistenza di un futuro speranzoso che si può costruire. È come se avessero perso l'idea di un futuro, fatto di realizzazione di sé, di desideri e speranze. È come se avessero abbandonato la speranza, motore di qualsiasi azione umana, ...la speranza di potercela fare.

Ecco l'obiettivo del nostro lavoro a scuola: esserci al momento della richiesta di bisogno, per far sì che possano crederci ancora, per far sì che possano ri-mettere in moto la loro speranza di poter essere e poter far qualcosa per sé.

Qualche dato...

Per riassumere, nella seguente tabella, si riportano alcuni dati relativi al lavoro dei tutor nelle classi prime, della psicologa e del gruppo GAPA nel suo essere insieme.

	A.S. 2012-13	A.S. 2013-14	A.S. 2014-15	A.S. 2015-16
N. Tutor nel gruppo GAPA	10	11	9	10
N. classi prime	15	14	12	11
N. studenti delle classi 1°	367	351	308	253
N. situazioni seguite dalla psicologa (totale)	100	81	67	81
N. situazioni seguite dalla psicologa (divise per classi)	1°: 43 2°: 25 3°: 12 4°: 10 5°: 10	1°: 30 2°: 12 3°: 20 4°: 9 5°: 10	1°: 18 2°: 25 3°: 11 4°: 7 5°: 6	1°: 21 2°: 17 3°: 13 4°: 22 5°: 8
N. ore riunioni/formazione/supervisione GRUPPO GAPA	13,5	12	11,5	12
N. ore supervisione individuale tutor-psicologa	2 per ciascun tutor	2 per ciascun tutor	3 per ciascun tutor	3 per ciascun tutor

Per concludere, il GAPA è efficace?

Dai questionari di valutazione di fine anno scolastico, gli insegnanti della scuola (non tutor) dicono:

È molto utile per i ragazzi per raccontarsi con un adulto che non possiede lo strumento della valutazione e per il docente per un confronto costruttivo con chi ha la possibilità di ascoltare i ragazzi in uno spazio diverso da quello dell'aula.

È un punto di riferimento per gli alunni e gli insegnanti della classe.

Si è presa cura dei casi più problematici.

Una persona esterna dal Consiglio di Classe può vedere le cose con un occhio diverso. Costituisce un punto di vista ulteriore sulla vita della classe e una necessaria figura di riferimento istituzionale ma esterna al CdC.

Mi ha aiutata con i ragazzi in difficoltà con interventi mirati e incoraggianti per me e per gli studenti.

È stato chiesto anche agli studenti se il GAPA per loro è stato utile. Circa il 14% degli studenti che hanno compilato il questionario non ha espresso un giudizio e ha optato per una risposta neutra ('altro'), mentre un altro 13% di studenti riferisce che, per loro, non è stato utile. Si riportano, di seguito, alcune loro motivazioni:

*Non ne avevo bisogno.
Non avevo niente da dire.
Sono andato solo una volta.
Perdevo tempo alle lezioni...
Io ci sono stata una volta sola anche perché a me non serviva parlare con qualcuno.
Credo di non essere stata capita.
Sono una ragazza molto testarda.
Non essendo una persona che si confida molto non mi piace parlare delle mie situazioni scolastiche.
Il clima in classe è rimasto lo stesso.
Ho paura di confidarmi con le persone e ho paura del giudizio degli altri.
È strano parlare con qualcuno che almeno all'inizio non si conosce.*

Per il 73% circa degli studenti, il GAPA nel suo complesso (lavoro del tutor e della psicologa) è stato un'esperienza utile e arricchente. Anche qui, di seguito, alcuni loro punti di vista:

*Mi ha fatto riflettere.
Mi ha aiutata nello studio e nella vita personale.
Mi ha consigliato come comportarmi in certi casi in classe.
Mi ha aiutato nei confronti dei miei compagni.
Mi ha fatto capire l'importanza dello studio.
In momenti di difficoltà sapevo con chi dovevo andare a parlare.
Mi sfogavo.
Facendo il colloquio, ho detto delle cose e mi sono liberata.
Per comprenderci meglio con insegnanti e compagni ma soprattutto come valutazione personale.
Mi ha aiutato ad integrarmi nella scuola.
Ho imparato a dialogare con persone che non conosco in classe.
Sono stato ascoltato.
È un progetto che mi ha dato modo di sfogarmi.
Ho avuto la possibilità di confrontarmi con un adulto diverso dai miei genitori.
Mi ha aiutato ad esprimermi.
Ho avuto una prof GAPA molto simpatica e tranquillizzante.
Perché la prof GAPA è gentile, educata, accogliente e sa metterti a tuo agio.
Quando la prof GAPA fa i colloqui singoli non sembra una prof perché non è severa.
Perché mi teneva gli occhi addosso con uno sguardo come per dire "Si vai avanti che mi interessa".*

Ecco, sul finire si può affermare che di strada da percorrere per migliorare ce ne sia ancora tanta, ma se anche solo un ragazzo porta con sé l'idea di essere stato ascoltato, visto, ritenuto importante (anche solo in un breve incontro); se questo è accaduto, il bilancio non può essere che positivo.

L'ascolto scolastico come salvagente del sé

Pietro Domiano, Giorgio Zani, Simona Demasi e Simona Guiducci

Premessa

Tra i cinque obiettivi principali della *Strategia Europa 2020* vi è quello di ridurre al 10% la quota degli *earlyschoolleavers*, ossia dei giovani europei che abbandonano i percorsi scolastici e formativi. I ragazzi che lasciano tali percorsi, infatti, sono maggiormente soggetti alla disoccupazione, necessitano di più sussidi sociali, sono ad alto rischio di esclusione sociale, tendono a partecipare meno ai processi democratici, con conseguenze sul benessere e la salute individuale e sociale.

In Italia il tasso di abbandono scolastico è passato dal 19.1% del 2009 al 15% del 2014, ma risulta ancora ben al di sopra della media europea, pari all' 11.1% con netta prevalenza della componente maschile (17.7%), rispetto a quella femminile (12,2%). In Emilia-Romagna, il tasso di abbandono scolastico è migliore rispetto alla media nazionale, collocandosi al 13.3%, con una netta diminuzione dal 20.3% del 2004 (Monografia: La lotta alla dispersione scolastica, <http://scuola.regione.emilia-romagna.it/entra-in-regione/rapporti-pubblicazioni/monografie-universo-scuola>).

Il sistema di leFp in Emilia-Romagna.

La Regione Emilia-Romagna ha delineato, con la legge regionale n. 5 del 30/06/2011, il sistema regionale di Istruzione e Formazione Professionale (leFP), che ha preso avvio con l'anno scolastico e formativo 2011/2012.

In Emilia-Romagna, gli studenti in uscita dalla scuola secondaria di 1° grado (ex scuola media) possono scegliere tra:

1. un percorso d'istruzione liceale, tecnico, professionale di 5 anni per il raggiungimento di un diploma di scuola secondaria superiore;
2. un percorso di Istruzione e Formazione Professionale (leFP) di 3 anni per il raggiungimento di una qualifica professionale regionale riconosciuta a livello nazionale ed europeo.

Gli studenti in regola con il percorso di studi, in uscita dalla scuola secondaria di primo grado, non possono accedere direttamente alla formazione professionale, bensì qualora siano interessati a conseguire una delle venticinque qualifiche triennali riconosciute ed attive nella Regione, devono iscriversi al primo anno di un istituto professionale.

Una volta terminato l'anno è possibile scegliere se proseguire ancora nell'istruzione professionale, oppure iscriversi presso un ente di formazione professionale accreditato dalla Regione Emilia-Romagna, fino al raggiungimento della qualifica, che viene rilasciata, dopo due anni, previo superamento dell'esame di accertamento delle competenze maturate, con svolgimento identico sia negli istituti professionali che negli enti di formazione.

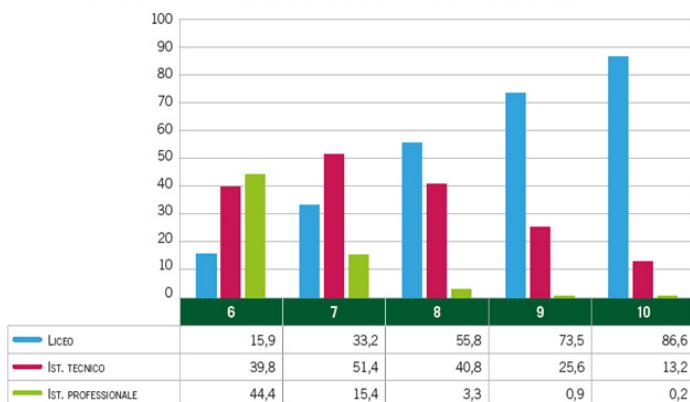
È possibile accedere direttamente alla formazione professionale, in uscita dalla scuola secondaria di primo grado, solamente per quegli allievi che sono a forte rischio di abbandono o dispersione scolastica, cioè che hanno alle spalle uno o due anni di insuccessi scolastici. In tale circostanza, dopo apposite verifiche e procedure, la Regione consente la possibilità di attivare dei percorsi di formazione professionali triennali personalizzati.

Credo sia importante sottolineare che la normativa regionale in essere non richiede agli studenti, che desiderano trasferirsi dalla scuola agli enti di formazione professionale, di conseguire il successo scolastico. A loro viene semplicemente chiesto di essere scrutinati, cioè di avere maturato il numero di presenze a scuola sufficienti (pari al 75%) per ricevere una valutazione dal consiglio di classe a fine anno. Lo studente, quindi, che matura debiti scolastici tali per cui, se volesse proseguire nel percorso scolastico, dovrebbe ripetere l'anno, qualora abbia frequentato almeno il 75% delle ore scolastiche previste, può fare domanda di essere ammesso al secondo anno della formazione professionale, indipendentemente dall'esito dell'anno precedente. Ciò solleva, sicuramente, più di una riflessione sulle motivazioni e sulle competenze in ingresso degli adolescenti ai corsi di Istruzione e Formazione Professionale.

Scelta della scuola secondaria di 2° grado

Dal Quaderno n°4 R.E.R. La dispersione scolastica in Emilia-Romagna, si evince che: «La scelta dell'ordine della scuola superiore, evidenzia, nei risultati, che siamo di fronte a un dato critico del funzionamento del sistema. I numeri parlano chiaro: i licei raccolgono la maggior parte di coloro che hanno, al termine della scuola media inferiore, i migliori risultati, le migliori carriere; i tecnici sono la destinazione di studenti che già hanno mostrato risultati modesti, se non insuccessi; nei professionali e nei percorsi di istruzione e formazione professionale (IeFP) si concentrano coloro che hanno risultati molto modesti, che hanno collezionato insuccessi e/o provengono da percorsi irregolari».

Grafico 2 Scelta del tipo di scuola superiore per voto di licenza. A.s. 2008-09. Valori percentuali sul totale per voto



La scelta della scuola secondaria di 2° grado risente molto da come sono andati e come sono stati vissuti gli anni precedenti. Se gli allievi hanno incontrato difficoltà con l'apprendimento o in generale con il contesto scolastico, generalmente tenderanno a fare delle scelte, a loro modo di vedere, non troppo impegnative. Di solito i ragazzi sostengono questa tesi: 'Non ho tanta voglia di studiare = m'iscrivo ad un istituto professionale perché è facile'.

Se diamo un'occhiata ai risultati scolastici, conseguiti per tipologia di scuola negli anni scolastici 2013-2014 e 2014-2015 a Parma (vedi tabelle sotto), si può facilmente evidenziare la fallacia di tale convinzione. Gli istituti professionali sono la tipologia di scuola dove si ha la maggiore percentuale di bocciature. Se si volesse dare un consiglio orientativo ai ragazzi, in uscita dalla scuola secondaria di primo grado, in

base alla maggiore previsione di successo scolastico dell'anno successivo, si dovrebbe dire loro di frequentare, senza dubbio alcuno, i licei!

Tabella 1 - Percentuali di studenti promossi a giugno e a settembre nelle scuole di Parma A.S. 2013-2014 (Miur: La scuola in chiaro)

A.S. 2013-2014					
Tipologia Scuola	Denominazione Scuola	% promossi Giugno	Tipologia Scuola	Denominazione Scuola	% promossi Settembre
Professionale	Magnani (pr)	25	Professionale	Magnaghi (pr)	52,3
Professionale	Ipsia	27,9	Professionale	Ipsia	57,9
Tecnico	Bodoni	41,9	Tecnico	Bodoni	59
Tecnico	Itis Pr	43,2	Professionale	Giordani	65,8
Professionale	Giordani	48	Tecnico	Itis Pr	70,2
Liceo	Toschi	48,7	Liceo	Toschi	72,1
Liceo	San Vitale	56,4	Liceo	San Vitale	78,4
Tecnico	Rondani	56,6	Tecnico	Maria Luigia (Classico)	79,5
Tecnico	Bocchialini	56,6	Tecnico	Rondani	81,8
Tecnico	Melloni	56,9	Tecnico	Bocchialini	82,2
Liceo	Maria Luigia (Scient.)	58,3	Liceo	Melloni	83,7
Liceo	Maria Luigia (Classico)	62	Liceo	Maria Luigia (Scient.)	90,3
Liceo	Bertolucci (sc+mu+sp)	68,7	Liceo	Marconi	91,3
Liceo	Marconi	70,3	Liceo	Ulivi	91,8
Liceo	Ulivi	70,7	Liceo	Bertolucci (sc+mu+sp)	92,7
Liceo	Romagnosi	71,3	Liceo	Romagnosi	93,2

Tabella 2 - Percentuali di studenti promossi a giugno e a settembre nelle scuole di Parma A.S. 2014-2015 (Miur: La scuola in chiaro)

A.S. 2014-2015					
Tipologia Scuola	Denominazione Scuola	% promossi Giugno	Tipologia Scuola	Denominazione Scuola	% promossi Settembre
Liceo	Porta	15,4	Professionale	Ipsia	54,7
Professionale	Magnani (pr)	24	Professionale	Magnaghi (pr)	68
Professionale	Ipsia	31,8	Tecnico	Itis Pr	68,9
Tecnico	Bodoni	43,7	Tecnico	Bodoni	70
Tecnico	Itis Pr	45,1	Professionale	Giordani	73,7
Professionale	Giordani	49,4	Liceo	Toschi	76,6
Liceo	Toschi	50,2	Tecnico	Melloni	79,7
Liceo	San Vitale	50,8	Liceo	San Vitale	80,7
Tecnico	Melloni	53,6	Liceo	Porta	84,6
Tecnico	Bocchialini	57,6	Tecnico	Bocchialini	84,8
Liceo	Maria Luigia (Scient.)	57,7	Liceo	Marconi	88,8
Liceo	San Benedetto	57,9	Tecnico	Rondani	89,1
Tecnico	Rondani	58,8	Liceo	San Benedetto	89,5
Liceo	Bertolucci (sc+mu+sp)	60,6	Liceo	Ulivi	94,4
Liceo	Marconi	65,8	Liceo	Maria Luigia (Classico)	N.D.
Liceo	Ulivi	74,4	Liceo	Maria Luigia (Scient.)	N.D.
Liceo	Romagnosi	78,9	Liceo	Bertolucci (sc+mu+sp)	N.D.
Liceo	Maria Luigia (Classico)	79,2	Liceo	Romagnosi	N.D.

Descrizione dell'ente di formazione En.A.I.P. Parma

En.A.I.P Parma è l'Ente di Istruzione Professionale promosso dalle ACLI (Associazioni Cristiane Lavoratori Italiani) attivo sul territorio parmense dagli anni 60. Svolge attività di formazione operando a fianco dei soggetti pubblici e privati del mercato del lavoro locale per promuovere l'occupazione, l'inclusione sociale, la sicurezza e la qualità del lavoro. È un ente di formazione accreditato dalla Regione Emilia-Romagna negli ambiti della formazione continua, formazione permanente, formazione iniziale e superiore, apprendistato, utenze speciali e orientamento.

Dal 1998 ha ottenuto la Certificazione di Qualità secondo la normativa europea UNI EN ISO 9001:2000 relativamente alla progettazione ed erogazione di attività formative. Dal 2013 è Centro di servizio e consulenza per le istituzioni scolastiche autonome dell'Emilia-Romagna.

La promozione della persona tramite l'inserimento lavorativo e lo sviluppo delle competenze è al centro del suo operato. Si pone l'obiettivo di aiutare i suoi allievi a sviluppare conoscenze e capacità che potranno applicare nel mutevole contesto odierno al fine di sostenerli nel loro percorso di crescita professionale, individuale e sociale.

Tipologie di adolescenti che frequentano i corsi di leFP

I ragazzi che s'iscrivono ai corsi di formazione professionale di En.A.I.P. Parma sono generalmente degli adolescenti che hanno conseguito uno o più insuccessi nei percorsi scolastici precedenti, professionali e/o tecnici, raramente liceali. Sono per la maggior parte italiani, ma vi è anche una nutrita componente di allievi stranieri di prima o seconda generazione.

Dei tre indirizzi attivi (operatore della ristorazione, operatore meccanico e operatore impianti elettrici e solari fotovoltaici), il primo, composto da tre classi, è frequentato da studenti sia di sesso maschile, che femminile, mentre il secondo e il terzo corso, di una classe ciascuno, sono seguiti quasi esclusivamente da studenti di sesso maschile. Ogni anno vi sono circa 100 nuovi iscritti su di un totale di 180 allievi complessivi.

Intervistati, durante le prime giornate di lezione, gli alunni spesso dichiarano che la scelta del corso di formazione professionale risulta essere, non una delle possibilità di sviluppo del proprio Sé, bensì *"l'ultima spiaggia"*, suscitando nell'équipe formativa un'impressione di grosso stupore, tenendo conto del fatto che la maggior parte di questi allievi ha più o meno 16 anni.

I ragazzi e le ragazze che arrivano in formazione professionale, infatti, sono generalmente degli adolescenti delusi, arrabbiati e mortificati. Gli adulti che hanno incontrato nei loro precedenti percorsi non gli hanno fornito valore, bensì glielo hanno tolto. Le bocciature a cui sono andati incontro non sono state tanto rispetto alle loro conoscenze o alle loro competenze, bensì alla loro identità. In adolescenza vi è spesso una stretta coincidenza tra *"quello che faccio"* e *"quello che sono"*. Normalmente vi è un processo di salvaguardia del Sé che permette di attribuire a sé i successi e agli altri gli insuccessi a cui si incappa. Nelle persone che invece sono demotivate o a rischio di dispersione scolastica avviene esattamente il contrario. Quando qualcosa va bene dipende da cause esterne a sé o alla fortuna, quindi sono eventi di cui non si ha il controllo, imprevedibili e da cui non si può apprendere. Quando invece qualcosa va male, dipende da sé, da una propria difettualità, dal fatto che uno ritiene di non avere le capacità e le competenze per far fronte ai compiti che gli si parano davanti. È allora facile arrivare a fare l'equazione *"ho fallito sono un fallito"*.

«In adolescenza è doloroso non riuscire a studiare pur avendo la possibilità di farlo ed avvertendone l'obbligo. Ancora più doloroso è studiare senza riuscire ad imparare o sperimentare un forte desiderio di farlo ed esserne impediti da segrete inibizioni. La relazione con l'apprendimento proposto dalla scuola è spesso ricca di conflitti: il successo o l'insuccesso scolastico marcano in modo indelebile il ruolo sociale dei ragazzi e lasciano una traccia nella memoria profonda, influenzando il sentimento di valore personale. L'insuccesso scolastico è sia un sintomo ma anche a sua volta la causa di gravi perturbazioni del processo di crescita» (Gustavo Pietropolli Charmet, introduzione a *Mal di scuola. Le ragioni affettive dell'insuccesso scolastico* di Alfio Maggiolini, 1994).

Gli allievi dei nostri corsi di leFP sono pertanto ragazzi e ragazze che, per vari motivi (carenze cognitive, deficit linguistici, processi migratori, disturbi di apprendimento, problematiche familiari, disturbi della condotta, etc.) ritengono che sia più probabile per loro andare incontro ad un insuccesso, piuttosto che ad un successo. Vedono quindi l'adulto come un giudice, severo ed inflessibile, che decreterà ancora una volta la loro esclusione dal mondo sociale e dal prossimo futuro. Al fine di evitare un'emorragia di valore possono allora decidere di dismettere i panni dello studente ed indossare soltanto quelli dell'adolescente, presentandosi sulla scena scolastica

in ritardo, assonnati, narcotizzati o con tutta una serie di vistosi gadget identitari (abbigliamento, cuffie, cappellini, auricolari, smartphone, trucchi, piercing e tatuaggi). L'aderire ad una idea di sé negativa, blocca il processo di sviluppo, riduce la capacità di prestare attenzione e di accettare la frustrazione necessaria ad ogni apprendimento, limitando la sperimentazione e scoperta delle proprie potenzialità e limiti. Ha però l'indubbio vantaggio per l'adolescente di permettergli di controllare l'ambiente in cui vive e le relazioni in cui è immerso. Questo perché se il successo (come ad esempio un buon voto) dipende dal fatto di entrare in relazione e accettare che qualcuno possa esprimere un giudizio su di sé, l'insuccesso è più facilmente governabile, essendo raggiungibile non presentandosi nei luoghi dell'apprendimento e/o facendosi buttare fuori. Si potrebbe riassumere il concetto con queste parole: il successo dipende dalla relazione con l'altro, l'insuccesso dipende da sé.

Sono pertanto adolescenti che si sfilano dallo sguardo mortificante e giudicante dell'adulto e si mettono invece alla ricerca di uno sguardo di ritorno di piacere da parte dei loro pari.

Non si deve pensare che i ragazzi che decidono di iscriversi ai corsi di formazione professionali siano meno dotati o meno intelligenti di quelli che affollano le classi degli altri percorsi scolastici. Howard Gardner (2002), psicologo americano, sostiene che ognuno di noi è dotato in combinazioni differenti di almeno nove diverse intelligenze: quella logico-matematica, linguistica-verbale, visivo-spaziale, ritmico-musicale, corporea-cinestesica, interpersonale, intrapersonale, esistenziale e naturalistica. Non ci sono pertanto individui molto intelligenti o poco intelligenti, ma piuttosto persone intelligenti in modi diversi e che apprendono più facilmente se la modalità di insegnamento loro rivolta è maggiormente in linea con i loro stili di apprendimento. Le conseguenze di questo modo di intendere l'intelligenza sono facilmente declinabili. Siamo fortemente convinti che non ci siano né materie, né tantomeno insegnanti di serie A o di serie B. Riteniamo invece che ogni materia sia parte in causa fondamentale per uno sviluppo armonico della personalità dell'individuo e che le differenti modalità di insegnamento siano una ricchezza, piuttosto che un limite.

«I sentimenti di colpa, vergogna, persecuzione, noia sono gli ingredienti affettivi del mal di scuola; l'irrequietezza, l'anomalia del comportamento, l'ostilità nei confronti dell'ambiente scolastico, il divorzio affettivo nei confronti del proprio compito di lavoro e dei suoi strumenti sono i segnali che il mal di scuola avanza e minaccia la prosecuzione del cammino formativo». (Gustavo Pietropolli Charmet, introduzione a *Mal di scuola. Le ragioni affettive dell'insuccesso scolastico* di Alfio Maggiolini, 1994).

Filosofia Educativa

I corsi di leFP nel nostro modo di intendere e interpretare la formazione professionale si profilano come azione a carattere evolutivo volta a far sperimentare contesti esperienziali a carattere professionalizzante in cui i ragazzi possano scoprire i propri interessi, le proprie abilità, i propri talenti e comprendere l'importanza del lavoro per obiettivi, dell'operare in gruppo, del farsi carico di ruoli e compiti in un contesto definito.

Si contraddistinguono come percorsi di analisi e reinterpretazione della storia scolastica del singolo, per individuare le cause degli insuccessi raccolti con l'intento di rimuoverne le principali cause ed operare, ad un meta livello, non solo per il raggiungimento degli obiettivi formativi immediati, ma per porre le basi di una progressione positiva verso le sfide formative successive.

L'aiuto che gli adulti competenti possono fornire ai ragazzi/e consiste nel mettere maggiormente a fuoco il progetto che alberga dentro di loro, di cui intravedono soltanto pochi e sfocati fotogrammi, fornendo informazioni, chiarendo dubbi, dicendogli quello per il quale sono maggiormente portati, ma soprattutto restituendogli valore. Il dubbio più inquietante che li attanaglia è, infatti, quello di non eccellere in nessuna materia, di essere persone mediocri, o peggio ancora di non essere intelligenti, destinati pertanto ad un possibile, anzi probabile fallimento.

Lo Sportello d'ascolto nei corsi di leFP

Scrivono Pietropolli Charmet (1999): *“L'adulto competente offre ascolto: un particolare tipo di ascolto. È un'esperienza insolita per l'adolescente in crisi essere ascoltato in quel modo. Ascoltare, come tutti sanno, non significa stare zitti e far parlare l'altro. Ascoltare significa interrogare a proposito, non inseguendo il dovere della diagnosi, ma servi del bisogno di capire che domina l'altro, di trasformare in parole qualcosa che non abita vicino al simbolo, ma al corpo muto. Ascoltare significa parlare delle cose che interessano all'altro, non ai colleghi, alla corporazione, ai genitori, al caposervizio. Ascoltare è il contrario di raccogliere dati; significa offrire ipotesi, azzardare collegamenti plausibili, senza memoria di teorie, senza bisogno di sapere tutto, inseguendo l'adolescente nella frenetica ricerca di raccontare qualcosa che non gli faccia fare una troppo brutta figura”*.

Da gennaio 2014, all'interno dei corsi di formazione professionali è stato attivato lo sportello d'ascolto con l'obiettivo generale di aiutare i ragazzi/e a divenire consapevoli delle motivazioni profonde che li spingono a boicottare inconsciamente o consciamente i propri progetti di crescita consentendo loro di recuperare una progettualità futura e lo sviluppo di un Sé autentico e gratificante.

L'obiettivo generale si declina nei seguenti obiettivi specifici:

- comprendere e rimuovere gli ostacoli verso l'apprendimento;
- alleggerire dal dolore psichico (passato e presente);
- prevenire gli agiti e gli attacchi violenti al corpo;
- aumentare l'autostima e la capacità di problem solving;
- favorire lo sviluppo del sé sociale e professionale;
- incentivare il desiderio di amare ed essere amati;
- riguadagnare fiducia verso gli adulti.

Vi sono infatti parecchi fattori di rischio del drop-out scolastico.

Secondo noi i più importanti sono:

- autosvalutazione (Locus of control interno-stabile-globale);
- quote elevate di dolore psichico;
- ripetuti fallimenti scolastici;
- non fare parte di gruppi sportivi, espressivi o ricreativi;
- uso di sostanze;
- microdelinquenzialità;
- problematiche familiari (separazioni precoci o in adolescenza);
- mancanza di supporto sociale;
- migrazioni;
- basso livello abilità di coping;
- assenza di futuro.

Il setting dell'ascolto

Lo sportello è attivo generalmente dal mese di ottobre al mese di maggio dell'anno seguente, per un monte ore complessivo di 200 ore. Si svolge in orario scolastico con frequenza bisettimanale, il martedì e il venerdì dalle 09.00 alle 13.00. Si configura come un intervento di breve durata (45-60 minuti) e di numero limitato. Vengono infatti svolti durante l'anno pochi momenti di colloquio (da 1 a 3) finalizzati a rimuovere i fattori di ostacolo del successo formativo. Non è uno spazio di psicoterapia, né un'attività volta a far sperimentare ai ragazzi un prolungamento della dipendenza genitoriale. È, invece, un'attività che ha l'obiettivo di mettere a fuoco le problematiche evolutive fase-specifiche, restituendo al ragazzo/a la responsabilità delle proprie decisioni ed azioni.

I colloqui vengono svolti in un'apposita aula, calda ed accogliente, isolata dalle aule scolastiche al fine di garantire la necessaria privacy.

A tutti i ragazzi iscritti al secondo anno dei corsi di leFp viene offerta la possibilità di effettuare un colloquio psicologico, al fine di permettere una prima conoscenza reciproca ed approfondire la storia scolastica, personale e familiare, fermo restando la loro libertà di non avvalersene, se non lo ritengono utile o necessario.

A partire dall'anno scolastico 2015-2016 si è deciso di estendere ai ragazzi frequentanti il terzo anno dei corsi di leFP la possibilità di usufruire dell'attività di sportello. Questo per permettere loro di continuare ad utilizzare un servizio, di cui avevano fatto esperienza durante l'anno precedente.

I colloqui si svolgono in forma individuale, ma al bisogno anche in coppia.

L'équipe educativa-formativa (direttore-psicologo-coordinatrici-tutor-docenti) stabilisce ogni settimana la priorità degli accessi, in base alle urgenze dei ragazzi e agli episodi che si sono venuti a creare durante lo svolgimento dell'attività formativa. L'équipe di lavoro ritiene che l'ascolto non sia una prerogativa dello psicologo, bensì un compito di tutto lo staff. Si porta avanti la logica dell'ascolto su piani differenti, a seconda del proprio ruolo professionale, senza delegare allo psicologo la 'risoluzione' delle problematiche dei ragazzi.

Vengono coinvolti gli operatori dei servizi territoriali con cui i ragazzi sono in contatto, o da cui sono presi in carico (Ausl, Comune, Centro per l'Impiego, Centri Aggregativi) al fine di migliorare la conoscenza del ragazzo/a e la collaborazione territoriale progettuale e di costruire una rete di supporto al progetto identitario.

Accessi

Nell'anno scolastico 2014-2015 sono stati ascoltati 96 ragazzi/e frequentanti il secondo anno dei corsi di leFP da noi erogati. Solo un ragazzo non ha accettato la proposta di un colloquio psicologico. La maggior parte dei ragazzi hanno usufruito di 2 colloqui individuali. Il numero massimo dei colloqui svolti con un paio di ragazzi è stato di 5.

Dei 96 ragazzi visti, 87 (90.62%) sono stati ammessi alla classe successiva, 9 si sono ritirati o non hanno superato l'anno formativo (9.38%)

Anche nell'anno scolastico 2015-2016 sono stati ascoltati 96 ragazzi/e in totale, di cui 73 frequentanti il secondo anno e 23 il terzo anno, dei corsi di leFP da noi erogati. Tre ragazzi non hanno accettato la proposta di un colloquio psicologico. Non hanno usufruito dello sportello le classi seconde e terze dell'indirizzo elettrico in quanto tali corsi si svolgono nella sede distaccata dell'ente di formazione, mentre lo sportello viene erogato nella sede principale.

Dei 96 ragazzi ascoltati, 26 hanno svolto un solo colloquio, 46 due colloqui, 22 tre colloqui, 4 quattro colloqui. Quasi tutti i ragazzi di terza hanno svolto tre colloqui, questo anche in virtù della conoscenza dello sportello già svolto nell'anno scolastico passato.

Dei 96 ragazzi visti, 88 (91.66%) sono stati ammessi alla classe successiva o hanno superato l'esame di qualifica, 8 (8.34) si sono ritirati o non hanno superato l'anno formativo.

Alcune considerazioni finali

Scrivo Maggiolini (1997): «Il counseling a scuola è una pratica che ha obiettivi limitati. Cerca di produrre cambiamenti nei modi di vedere più che di essere, modificando le rappresentazioni che gli studenti hanno dei propri problemi o che gli insegnanti hanno degli studenti. Lo scopo che si propone non è il trattamento dei problemi personali degli studenti e la loro risoluzione, ma la riduzione per quanto possibile della loro interferenza con il compito di lavoro della scuola e con i processi di apprendimento... Lo psicologo a scuola non fa diagnosi e non cura, ma aiuta ad individuare i problemi e le possibili soluzioni collaborando con gli insegnanti in un'area psicopedagogica di intervento».

È importante sottolineare la valenza di prevenzione dell'ascolto, piuttosto che quella di cura. Il ragazzo viene visto come portatore di un problema, di una difficoltà evolutiva, e non come un paziente bisognoso di una terapia.

Gli obiettivi di questo tipo di ascolto e di intervento sono limitati: difficilmente può produrre un cambiamento profondo della personalità perché non ci si propone di indagare il passato della persona alla ricerca dell'individuazione e della destrutturazione di modalità ripetitive e non adattive di essere e di relazionarsi con gli altri.

Gli obiettivi dell'ascolto sono quelli di promuovere la capacità di prendere decisioni in merito alle proprie difficoltà evolutive, facilitando cambiamenti di comportamento, migliorando le capacità di relazioni interpersonali, sostituendo i meccanismi di difesa fase specifici (il ritiro narcisistico, la paranoicizzazione delle figure parentali, l'attuazione di una fantasia di recupero maturativo, il passaggio all'atto, l'attacco al corpo) con pensieri e strategie più evolute.

Una volta che l'adolescente ha potuto sviluppare più nitide rappresentazioni del sé, la consultazione ha esaurito il suo compito; è la confusione, il non capirci niente, il pericolo più grosso che gli adolescenti debbono affrontare.

L'ascolto del ragazzo/a è finalizzato al *"qui ed ora"*, all'analisi del presente, in funzione di offrire un sostegno al progetto di crescita del ragazzo, al suo futuro (Lancini, 2003).

BIBLIOGRAFIA

- Gardner H. *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Feltrinelli, Milano, 2002
 Lancini M. *Ascolto a scuola. La consultazione con l'adolescente*, Collana Adolescenza Educazione Affetti, FrancoAngeli, 2003.
 Maggiolini A. *Le ragioni affettive dell'insuccesso scolastico*, Unicopli, Milano, 1994
 Maggiolini A. *Counseling a scuola*, Collana Adolescenza Educazione Affetti, FrancoAngeli, 1997.
 Pietropolli Charmet G. *Adolescente e psicologo. La consultazione durante la crisi*, Collana Adolescenza Educazione Affetti, FrancoAngeli, 1999.

QUARTA PARTE: LE FORZE DELL'ORDINE

Significato dei comportamenti trasgressivi degli adolescenti e possibili linee d'intervento

Alfio Maggiolini

Trasgressività e adolescenza

Nella prima parte di questo scritto affronterò il tema della trasgressività degli adolescenti, mentre nella seconda proporrò alcuni indirizzi utili per l'intervento. La prima considerazione da fare è che la trasgressività è un comportamento fisiologico dell'adolescenza, che serve per crescere. Per svilupparsi, in qualche modo, bisogna trasgredire, cioè mettere in discussione le regole degli adulti. È necessario passare da una modalità eteroregolata, ad una capacità di autoregolazione. Questo passaggio determina un'inevitabile turbolenza, un'instabilità che può portare a comportamenti dirompenti. La trasgressività è universale negli adolescenti, in ogni epoca e in ogni cultura. Ci sono basi biologiche che accompagnano e giustificano questa trasgressività, tante che la si trova anche negli animali, nella loro fase puberale. Alcuni comportamenti trasgressivi sono caratterizzati da una maggiore tendenza a correre dei rischi, a esplorare situazioni e territori nuovi, a mettersi alla prova e a ricercare più soddisfazioni nell'ambiente, come se ci fosse un particolare bisogno di rifornimento di piacere, più di quanto non accada nei bambini. Perché questa tendenza a correre rischi si è mantenuta nell'evoluzione della specie, viste le conseguenze negative che comporta per l'individuo? La spinta ad uscire dalle situazioni note e familiari, per cercare nuovi stimoli e relazioni, in realtà, ha una funzione evolutiva, perché allontanarsi dall'ambiente familiare in cui ci si è sviluppati come bambini serve per crescere come adulti.

Anche se la trasgressività può avere una funzione evolutiva, occorre esaminare le ragioni che portano questa tendenza a trasformarsi in una direzione antisociale. Sono stati studiati diversi fattori, a partire dal cambiamento del corpo, che crescendo non solo diventa più ingombrante, ma si sessualizza. La turbolenza puberale può certamente influire sulla trasgressività, ma gli studi più recenti sottolineano che oltre al cambiamento del corpo sessuato, c'è un'importante trasformazione cerebrale, che può contribuire alla disregolazione del comportamento. Le ricerche neuropsicologiche degli ultimi decenni spiegano l'impulsività degli adolescenti e la loro disorganizzazione del comportamento in relazione al modo in cui cambia il cervello. In passato si riteneva che il cervello si sviluppasse soprattutto nelle prime fasi dello sviluppo, con una relativa stabilità in adolescenza. I dati attuali rivelano, invece, che il cambiamento del cervello degli adolescenti è particolarmente plastico, una plasticità neuronale, che lo rende aperto alle esperienze, più disponibile a ricevere

stimoli e a cambiare in funzione dell'ambiente. La prima parte dell'adolescenza è una fase di sviluppo più disorganizzata, in cui matura la parte emotiva del cervello, la dimensione impulsiva, mentre più tardi si completa la maturazione delle aree deputate al controllo, alla capacità di differire la soddisfazione, di decidere in modo più ponderato. Questa maturazione arriva a una conclusione ben oltre il periodo adolescenziale, intorno ai 25 anni. La fase della vita che va dai 12, ai 25 anni, quindi, vede un cambiamento importante del soggetto, che arriva a stabilizzarsi definitivamente dopo la conclusione dell'adolescenza vera e propria. Questo processo, soprattutto nella prima parte dell'adolescenza, rende conto di una certa impulsività, di una certa disorganizzazione, anche di una certa difficoltà a regolare le emozioni. Alcune competenze emotive raggiunte dai bambini, come il riconoscimento delle emozioni negli altri, vengono addirittura disorganizzate, come ci fosse un peggioramento delle capacità con l'inizio dell'adolescenza, che possono poi essere riorganizzate secondo modalità più mature e più funzionali. Una certa disorganizzazione è necessaria per favorire una successiva riorganizzazione, il nuovo modo di rapportarsi all'ambiente. Accanto alla maturazione neurologica, tuttavia, è fondamentale l'ambiente in cui l'adolescente si sviluppa, nel determinare non tanto la propensione, ma il modo in cui questi comportamenti si manifestano. In ogni epoca e cultura gli adolescenti sono stati trasgressivi. Shakespeare diceva che bisognerebbe abolire l'età che va dai 12 ai 23 anni in cui i ragazzi fanno solo dei guai, vilipendono gli anziani, si ubriacano, ingravidano ragazze e fanno risse, insomma conducono comportamenti di tipo trasgressivo. Il modo in cui questa tendenza trasgressiva si manifesta dipende dalla cultura, che fornisce i mezzi per realizzarla. Oggi la trasgressività adolescenziale è meno rabbiosa ed è invece più orientata al piacere, al divertimento. L'aggressività è meno tipica della cultura attuale degli adolescenti, in un'epoca che dà importanza all'affermazione di sé, all'autorealizzazione. È da questo sfondo che emergono i comportamenti trasgressivi. Voglio farvi un esempio. Gli adolescenti di ogni epoca hanno sempre manifestato comportamenti vandalici. La propensione a distruggere è tipica dell'adolescenza, soprattutto della prima parte. Il modo in cui oggi si imbrattano i muri, i metodi e i contenuti delle scritte, sono diverse da quelli di dieci anni fa. Oggi si mette soprattutto in mostra sé stessi, mentre un tempo le scritte avevano più spesso contenuti politici, rivendicativi. Il comportamento è analogo (scrivere sui muri), ma cambia il significato. In una cultura dove la pubblicizzazione è importante, i ragazzi traducono nel loro linguaggio questo modo di "farsi pubblicità", un modo per costruirsi un'identità sociale, un modo di farsi conoscere e cercare un valore sociale esterno alla famiglia. C'è una differenza importante nel modo in cui maschi e femmine affrontano l'adolescenza e in cui manifestano comportamenti dirompenti. Normalmente il comportamento trasgressivo dei maschi è più esibito, più esternalizzato e impulsivo e può essere più fisicamente violento, mentre il comportamento trasgressivo delle femmine è di solito più verbale, più privato, più sessuale che violento, con una minore visibilità dal punto di vista sociale. Sono state proposte spiegazioni etologiche di questa differenza. Il fatto che i maschi abbiano una maggiore propensione a mostrare coraggio, a mettersi in situazioni a rischio e ad essere aggressivi può avere una funzione evolucionistica. Il rischio che la propensione trasgressiva in adolescenza si sviluppi come disturbo antisociale è maggiore nei maschi, che hanno una prevalenza del disturbo antisociale di personalità che è circa il doppio rispetto alle ragazze. Questa proporzione aumenta significativamente nei reati, con una prevalenza dei reati femminili di 1 a 10 nei confronti dei maschi. Questo effetto di moltiplicazione

non è solo l'effetto del maggior peso della violenza nell'antisocialità maschile, a più in generale della maggiore visibilità sociale.

Rischio e antisocialità

La trasgressività fisiologica, al servizio della crescita, comporta in sé il rischio di tradursi in comportamenti a rischio per lo sviluppo della persona o per il contesto sociale più allargato. Assistiamo in questo caso alla trasformazione di una propensione alla trasgressività in una tendenza di tipo antisociale vero e proprio. C'è una linea continua che va dalla trasgressività al disturbo antisociale, fino alla delinquenza minorile. I minori che compiono reati possono essere semplicemente adolescenti trasgressivi, ma se questo comportamento è ripetuto è espressione di uno stile di personalità antisociale.

Chi sono i ragazzi antisociali e cosa determina il passaggio dall'impulsività fisiologica alla patologia della personalità?

Gli adolescenti antisociali normalmente hanno alcune caratteristiche tipiche di personalità. È molto importante, comunque, distinguere gli adolescenti antisociali che sono stati bambini con problemi di comportamento, detti *earlyonset* o *life persistent*, dagli adolescenti che hanno incominciato a trasgredire, ad opporsi e a essere violenti a partire dalla pubertà, detti *lateonset* o *adolescencelimited*..

Che cosa determina il fatto che alcuni bambini abbiano queste caratteristiche di impulsività e aggressività fin da piccoli?

Studi, anche recenti, dimostrano l'importanza di una combinazione di tratti genetici, temperamentali, e fattori ambientali, che determina la tendenza al comportamento dirompente e a importanti difficoltà di autoregolazione.

Le componenti genetiche sono caratterizzate da emotività negativa, da disregolazione e da difficoltà a gestire situazioni stressanti. Bambini con queste caratteristiche, tuttavia, se si trovano in un ambiente sufficientemente supportivo, attento alle loro esigenze, in grado cioè di supplire alle loro carenze di autoregolazione, riescono ad imparare dalle interazioni con i caregiver nuove capacità di regolazione, sviluppando un legame d'attaccamento positivo. Imparano così ad autoregolarsi, anche se sono nati con importanti difficoltà di autoregolazione degli impulsi e con un'emotività negativa. Bambini che hanno invece una buona capacità di autoregolazione, nelle funzioni fisiologiche di base, come mangiare, dormire e nella regolazione emotiva, con un rapporto di fiducia con il mondo, hanno una loro capacità di resilienza, che consente loro di crescere in modo adeguato, nonostante le eventuali carenze nell'ambiente. Quando invece vi sono bambini che in partenza hanno difficoltà a gestire lo stress, disregolati, che si trovano genitori che per vari motivi (perché una mamma è giovane o depressa, perché la situazione economica familiare è compromessa, ci sono forti conflitti coniugali o c'è una patologia di uno o entrambi i genitori, come l'abuso di alcool o droghe), in questi casi l'ambiente non è in grado di compensare le loro carenze di regolazione. È molto probabile, allora, che il bambino sviluppi difficoltà di regolazione degli impulsi, intolleranza alla frustrazione, la tendenza ad interpretare in modo ostile le relazioni con gli altri, a gestire l'aggressività in modo fisico, con una scarsa capacità di regolazione verbale degli impulsi, in particolare violenti. È probabile che questo bambino, crescendo, incontri difficoltà di inserimento scolastico, già

dall'asilo nido o dalla scuola materna, e che i suoi comportamenti impulsivi siano la causa di rifiuti ed emarginazioni da parte dei compagni e di provvedimenti disciplinari a scuola, fino a sospensioni ed espulsioni. Queste situazioni a loro volta possono diventare fattori di rischio perché si creino alleanze con altri bambini, precursori di piccole bande all'ingresso dell'adolescenza. Se a tutto questo, inoltre, si sommano le caratteristiche negative dell'ambiente esterno, di quartiere e dell'ambiente culturale, che fornisce modelli di crescita di tipo delinquenziale, allora la combinazione tra i vari fattori precoci di sviluppo, quelli famigliari e quelli sociali e culturali, e i tratti innati di personalità, determina con molta probabilità il rischio di una carriera delinquenziale vera e propria.

Certamente ci sono adolescenti che sono stati bambini tranquilli, senza situazioni famigliari particolarmente problematiche, che hanno avuto un andamento scolastico relativamente adeguato alla scuola materna e alle elementari, che non hanno avuto problemi dirompenti del comportamento, e che tuttavia con l'ingresso in adolescenza, in età di scuola media, incominciano a manifestare dei comportamenti dirompenti. Diventano oppositivi, provocatori, a volte aggressivi, fanno uso precoce di sostanze, cominciano a sommare una serie di fattori di rischio, che danno luogo a comportamenti antisociali.

Gli adolescenti antisociali che sono stati bambini difficili, con più probabilità continueranno ad avere comportamenti dirompenti, mentre gli adolescenti che hanno incominciato in adolescenza ad avere problemi di questo tipo, è più probabile che abbiano una tendenza trasgressiva, che coincide col percorso di vita adolescenziale. Normalmente questa situazione è meno grave, più limitata all'adolescenza, mentre la prima situazione è più probabile caratterizzi il modo di essere dell'individuo nell'arco della vita. Anche per questo motivo è necessario intervenire fin dalla primissima infanzia con interventi preventivi.

Diverse esperienze dimostrano l'efficacia degli interventi preventivi precocissimi in situazioni famigliari a rischio. La prevenzione in famiglie ad alto rischio psicosociale, per esempio con figli già seguiti dal servizio sociale, o coppie immigrate, è stata effettuata secondo il modello dell'*home visiting* di Olds. Operatori psicosociali vanno a casa nei primi due anni di vita, con una frequenza costante e intensa, per aiutare la madre a costruire un legame positivo con il figlio. Questo intervento ha un'efficacia straordinaria, perché aiuta i bambini a essere più capaci di regolarsi. Ci sono studi che dimostrano che a 20 anni di distanza interventi di questo tipo mantengono la loro efficacia, garantendo una riduzione di comportamenti antisociali e di comportamenti dirompenti in generale, con una riduzione significativa di abbandoni scolastici, uso di droghe e comportamenti a rischio in genere. La loro efficacia si mantiene, quindi, anche successivamente, in adolescenza e non solo nell'infanzia.

Un'altra fase che sarebbe utile presidiare in modo preventivo è la prima parte dell'adolescenza, l'età della scuola media, in cui incominciano a manifestarsi comportamenti di tipo trasgressivo. I genitori hanno spesso difficoltà a gestire queste situazioni, e anche gli insegnanti sono in difficoltà. Ci sono meno dati ultimativi sull'efficacia di questi interventi e soprattutto sulla loro efficienza, valutata in termini di rapporto tra costi e benefici, ma certamente un presidio nell'area della

preadolescenza, rivolto ai problemi disciplinari nella relazione tra genitori e figli o a scuola sarebbe di grande utilità.

Chi sono i ragazzi che sviluppano una tendenza antisociale? Il disturbo antisociale è un disturbo di personalità, è un modo di essere e di regolare i propri bisogni, uno stile di relazione. Vari studi hanno tentato di definire meglio le caratteristiche di personalità di questi ragazzi e hanno individuato tre caratteristiche importanti.

Da una parte ci sono tratti di personalità che hanno a che fare con la spavalderia, la grandiosità, essere centrati su di sé e poco sugli altri. Sono tratti narcisistici, una sopravvalutazione del proprio punto di vista rispetto a quello degli altri. Questi adolescenti mostrano di non aver paura di niente.

Il secondo aspetto è l'impulsività, un'esasperazione di una tendenza fase specifica, soprattutto dei maschi. Sono ragazzi che prima agiscono, poi pensano, non riescono a pensare alle conseguenze delle loro azioni, a quello che può succedere, seguono il desiderio del momento.

La terza caratteristica importante riguarda alcuni aspetti emotivi. È l'incapacità di essere empatici, di capire non tanto i pensieri, ma le emozioni degli altri, condividere il dolore degli altri, capire cosa l'altra persona sta provando e quindi essere pronti a provare un senso di colpa per le conseguenze delle proprie azioni.

Queste caratteristiche si possono combinare in vario modo. Quando un ragazzo è spavaldo, ma non è impulsivo ed è capace di empatia, il problema è meno grave. Quando un adolescente mente, manipola ed è impulsivo, ma ha a cuore l'altro, è capace di legami e di affetto, la situazione è ancora gestibile. Quando abbiamo la somma delle tre caratteristiche, allora è più difficile ottenere dei risultati con interventi psicosociali, terapeutici o penali.

A volte abbiamo adolescenti che sono narcisistici e manipolatori, ma non sono impulsivi, perché sono freddi e calcolatori. Riescono a pianificare e sono aggressivi in modo mirato, non impulsivo. È raro incontrare ragazzi così, mentre è più facile vedere adolescenti spavaldi e sregolati, ma può capitare di trovare tratti di freddezza e mancanza di empatia, che quando sono esasperati sono definiti dalla letteratura contemporanea come potenziali "psicopatici", con una qualità sadica della violenza.

Quando ci troviamo di fronte ad un adolescente trasgressivo è importante capire se il suo comportamento è espressione di una personalità con queste caratteristiche. È importante valutare questi aspetti, al di là del comportamento.

Un altro aspetto, tuttavia, è centrale per la valutazione. Un comportamento antisociale è anche espressione di un bisogno. Attraverso il comportamento trasgressivo, infatti, un adolescente esprime una domanda, non solo un'incapacità. Tener conto dell'intenzione, del bisogno che è alla base di un reato, è molto importante per decidere l'intervento. Non dobbiamo limitarci a valutare quanto un adolescente è responsabile, ma è importante capire quale motivazione c'è alla base della rabbia, che cosa "chiede" quando ruba un cellulare o spaccia. Gli adolescenti commettono

normalmente reati di tipo appropriativo. Rubano oggetti più che soldi, attraverso furti o rapine. La maggioranza dei reati degli adolescenti è costituita da furti e rapine: vogliono qualcosa. Non basta dire che vogliono oggetti che hanno un valore economico, perché questi oggetti hanno una componente simbolica, un significato al di là del valore economico. Un cellulare è un simbolo di status, da un'identità sociale. Il furto di un cellulare può essere, quindi, un modo attraverso il quale un adolescente cerca di appropriarsi, di un valore sociale che pensa di non possedere. In questa lettura non interpretiamo il comportamento antisociale come l'esito di una mancanza di controllo, di empatia o di senso di colpa, ma come espressione di un bisogno di qualcosa che manca.

Lo psicoanalista Arnaldo Novelletto ha interpretato i reati come “fantasie di recupero maturativo”, modi immaginari di esprimere un bisogno di crescita, che un adolescente sente non garantito dalle sue condizioni di sviluppo.

Questa mancanza può dipendere dal soggetto, ma anche dal suo contesto evolutivo, in primo luogo dalla famiglia. Gli adolescenti antisociali hanno spesso alle spalle storie famigliari difficili, con genitori dai quali non si sentono sostenuti. Ciò è evidente per gli adolescenti stranieri immigrati, ma vale anche per altri adolescenti, in cui la famiglia non sostiene l'identità sociale, per esempio in famiglie in cui non c'è un padre o è inadeguato, non è in grado di svolgere una funzione di supporto alla nascita sociale del figlio. Se nella prima infanzia è più la madre che ha il compito di insegnare al figlio una capacità di regolazione, in adolescenza è soprattutto importante la presenza di una funzione paterna, un padre che garantisca la nascita sociale. Gli adolescenti antisociali, in assenza di questo sostegno, cercano il supporto del gruppo dei pari. Il gruppo è molto importante per tutti gli adolescenti, ma per quelli che hanno problemi di comportamento il gruppo è tutto, come se sostituisse la famiglia, sostenendo la nascita sociale e vicariando una funzione paterna.

Molti sono pessimisti sul trattamento dell'antisocialità. Alcuni pensano che la cosa migliore sia aspettare che il tempo passi e che i processi di maturazione riducano l'impulsività. Altri più pessimisti pensano che in realtà non ci sia speranza di cambiamento. In realtà, si possono ottenere risultati importanti sia con la prevenzione, ma anche con l'intervento psicosociale e addirittura penale. Il modo in cui le forze dell'ordine e il tribunale reagiscono a questi comportamenti può avere non solo una funzione di contenimento, ma anche di trasformazione.

In letteratura ci sono punti di vista opposti: ci sono studiosi che pensano che l'intervento del tribunale sia iatrogeno, utile alla società, ma non alle persone che sono oggetto dell'intervento. È giusto che la società risponda a questi comportamenti, ma non è detto che questa risposta modifichi le persone. Lo stesso pessimismo si ritrova anche in ambito sanitario e psicosociale. Fino a pochi anni fa di fronte ad un disturbo antisociale la risposta era evitante: “non è lavoro nostro, qualcun altro lo tratterà”, le forze dell'ordine, gli assistenti sociali, gli educatori, ma non gli psicologi e gli psichiatri. Anche se nel DSM è presente la diagnosi di disturbo antisociale di personalità, si riteneva che non fosse trattabile, ma solo diagnosticabile. In realtà, per esempio, le nuove linee guida del sistema sanitario inglese affermano che il disturbo antisociale di personalità è trattabile, tanto più in adolescenza, una fase evolutiva, per definizione

soggetta al cambiamento. Dobbiamo quindi rivedere la concezione di non trattabilità di questi comportamenti. In realtà, abbiamo un'idea del trattamento basata su una logica "sanitaria" di cura della malattia, che non è adatta a questo tipo di disturbi. Se riuscissimo a modificare il paradigma dell'inquadramento di questi problemi, potremmo forse avere qualche possibilità in più.

In generale è difficile intervenire psicoterapeuticamente con gli adolescenti, che hanno più difficoltà ad aderire a proposte di trattamento. Con gli adolescenti maschi è ancora più difficile, perché tendono ad esternalizzare, ad agire, e con gli adolescenti antisociali queste difficoltà aumentano, soprattutto se hanno un basso livello culturale e un contesto familiare multiproblematico. In questi casi sembra impossibile ottenere risultati. Hare, un esperto internazionale di antisocialità e psicopatia, ha sostenuto che, quando ci si trova di fronte ad una vera e propria psicopatia, l'unica cosa da fare è non illudersi di poter ottenere un cambiamento.

In realtà è possibile un certo ottimismo. Iniziamo dall'intervento penale, per passare poi all'intervento psicosociale e alle logiche psicoterapeutiche nel lavoro con gli adolescenti antisociali, in particola ad orientamento psicoanalitico. Vi sono tre tipi di risposte di fronte al comportamento antisociale e ai reati degli adolescenti. La prima risposta è reattiva e segue una logica sanzionatoria. Se sono adolescenti senza paura, senza sensi di colpa e senza limiti, la risposta può essere, quindi, orientata dall'idea di mettere dei limiti alla libertà, come fa il sistema penale con la misura della detenzione in carcere. La funzione deterrente della pena, inoltre, è orientata a fare paura, a minacciare conseguenze sanzionatorie. Allo stesso modo, infine, se questi adolescenti non hanno sensi di colpa, li colpevolizza attraverso il processo penale, orientato appunto a un processo di colpevolizzazione. Queste risposte del sistema penale sono un modo di reagire ai comportamenti e alle caratteristiche di personalità in una logica sanzionatoria di accusa-colpevolizzazione-sanzione. Sicuramente è una risposta socialmente legittima, ma non efficace per produrre una trasformazione nel soggetto che commette reati. Se abbiamo obiettivi di trattamento, di cambiare le persone cui ci rivolgiamo con questi interventi, questa logica non è efficace, ma addirittura iatrogena, aumenta i rischi di recidiva, invece di ridurli.

C'è una seconda prospettiva, che segue una logica riabilitativa e terapeutica, per cui se tu non sei in grado di controllarti io cercherò di insegnartelo, se non hai capacità empatiche cercherò di favorire la tua capacità di immedesimarti con l'altro e se non hai paura cercherò di ridurre la tua propensione a correre rischi, a sottovalutare le conseguenze delle tue azioni, a esser spavaldo. Le carenze dell'adolescente diventano obiettivi del trattamento riabilitativo, che può essere svolto sia a livello educativo, che terapeutico. L'obiettivo è riparare quello che manca, il deficit emotivo e comportamentale.

Questo secondo tipo di risposta è sufficientemente efficace. Ha dei limiti, ma certamente non crea danni. Riesce, infatti, a ridurre le recidive: interventi mirati possono ridurre del 10-20%, qualche volta anche del 30% il rischio di recidiva, una percentuale significativa. Il rischio di recidiva in adolescenza, infatti, è particolarmente elevato. Questa logica "terapeutico riabilitativa" sposta l'obiettivo degli interventi dalla sanzione alla riabilitazione, educativa o terapeutica. Uno dei limiti di questo

approccio, tuttavia, è che implica l'idea che gli autori del reato passino dall'essere "cattivi" all'essere "malati". Alcune correnti attuali nella giurisprudenza propongono che il tribunale possa coordinare un intervento terapeutico. La *Therapeutic Jurisprudence* è un orientamento che propone che per alcuni tipi di reati o di rei (tossicodipendenti, veterani di guerra, maltrattamenti familiari, e altri) il tribunale possa agire con obiettivi terapeutici invece che punitivi, spingendo l'autore di reato a curarsi. Si ritiene che chi commette un reato, almeno in alcuni casi, sia spinto soprattutto da un disagio. Il problema, in queste prospettive riabilitativo-terapeutiche, è che la persona finisce comunque per essere trattata come portatrice di un problema mentale o sociale. Questo passaggio non è sempre facile, anche perché in particolare gli adolescenti che hanno comportamenti antisociali non hanno la consapevolezza di avere qualche problema. È certamente possibile cercare di aggirare il problema, come accade in alcune carceri negli Stati Uniti, che propongono una riduzione della pena se il condannato accetta di partecipare a gruppi terapeutici. Non è facile tuttavia motivare gli adolescenti e non è certo attraverso uno sconto di pena che ci si arriva. Un altro problema è che molti modelli si basano sul presupposto che il disturbo da trattare sia essenzialmente individuale, dentro la persona. In realtà, il problema il più delle volte non è nell'adolescente, ma nella sua relazione con il suo contesto, con la famiglia, il gruppo e il quartiere. Se il comportamento dell'adolescente è il sintomo di una patologia della sua relazione con il contesto, l'intervento è indirizzato solo a lui, senza tener conto del fatto che "la malattia" è anche nel contesto.

In una prospettiva "evolutiva" l'attenzione non è al deficit individuale (mancanza di empatia, di controllo, di consapevolezza dei rischi), ma al bisogno che è alla base del comportamento deviante. Il furto di cellulare può essere interpretato come il frutto di impulsività o di mancanza di empatia, ma anche come l'espressione di un bisogno di valorizzazione sociale. Questo bisogno è definito in termini positivi e non negativi. Se si rilegge il reato non come espressione di una malattia, ma di un bisogno evolutivo, come una difficoltà a realizzare una parte di sé in un certo contesto di sviluppo, allora l'intervento riabilitativo-terapeutico, non è tanto una cura, ma un intervento di supporto al processo di sviluppo. L'obiettivo non è il controllo dell'impulsività, ma la costruzione di un'identità sociale. In questa prospettiva l'alleanza è più facile, perché ci si allea con un bisogno che non è un bisogno di cura, ma un bisogno evolutivo, una richiesta di aiuto a realizzare sé stessi. L'alleanza è uno dei fattori terapeutici centrali. Questa prospettiva è anche sostenuta da ricerche sugli esiti del funzionamento del sistema penale. Il sistema penale, fino a pochi anni fa, era ritenuto iatrogeno, tanto che alcuni operatori e ricercatori arrivavano alla conclusione che "meno si fa meglio è", in attesa che il tempo passi. Negli ultimi vent'anni la criminologia, per merito soprattutto di alcuni studiosi canadesi, ha documentato che una diversa impostazione è efficace. Un intervento efficace deve essere ispirato da alcuni principi. In primo luogo, è importante che gli interventi siano ispirati da una logica trattamentale, non solo sanzionatoria, ma anche di aiuto alla persona. Il secondo principio è che è fondamentale la valutazione dei livelli di rischio. Non ci si può basare solo sul comportamento (per esempio, ad un certo reato, furto, rapina o stupro, corrisponde una certa sanzione), ma occorre guardare i fattori di rischio individuali e contestuali, dinamici e statici. I fattori dinamici sono gli elementi su cui si può intervenire, per modificarli. Un altro principio è di individuare i bisogni che sono alla base del reato, che nella nostra prospettiva sono soprattutto bisogni evolutivi. L'ultimo principio

è quello della responsività: il sistema funziona se si rende l'imputato attivo nel percorso, si valuta la sua capacità di impegnarsi in un progetto riabilitativo. Se si pensa a interventi sanzionatori, si vede che non seguono questi principi: non valutano il rischio, il detenuto è passivo, non responsabilizzato. Si basano sul controllo, invece che sull'analisi di un bisogno o sulla realizzazione di un progetto. Se si seguono questi principi, ci sono più possibilità di ottenere risultati nella riduzione delle recidive.

Il sistema penale minorile italiano funziona secondo questa logica, a differenza di quello degli adulti. È stata introdotta la messa alla prova anche per gli adulti, ma è ancora difficile capire se sarà applicata con la stessa logica con la quale da anni è utilizzata come misura del sistema penale minorile.

Il sistema penale minorile è governato dal codice di procedura penale 448 del 1988. Una misura centrale di questo codice è la messa alla prova, una misura di sospensione del processo in cui l'imputato chiede al giudice di essere messo alla prova per dimostrare la sua responsabilità sociale. In questa misura, sostanzialmente, il sistema penale decide di non reagire accertando la colpevolezza e sanzionando il reo con una pena. Nella messa alla prova il minore fa un patto con il giudice, in cui si impegna a non commettere altri reati e a riparare almeno simbolicamente le conseguenze del proprio comportamento. Il giudice riceve la richiesta e se la accoglie, stipula una sorta di contratto con il minore, che si basa sulla responsabilizzazione e non sulla cura. La logica della pena e della colpa è sospesa, a favore di una logica terapeutica, non nel senso che il giudice prescriva la cura, ma che sostiene l'impegno, lo sviluppo e la riparazione. L'80% delle messe alla prova si risolve positivamente. Ci sono meno dati sulla riduzione delle recidive nella messa alla prova, ma in ogni caso convergono nella conferma di una minore percentuale di recidive con la messa alla prova non solo rispetto alle condanne, ma anche al perdono. La messa alla prova esemplifica la logica di intervento di psicoterapia evolutiva. È attuata per i minori dai 14 ai 18 anni. Sarebbe utile estenderla fino ai 25 anni, perché la curva del crimine tende a decrescere dopo i 25 anni.

Per concludere, qualche riflessione sulla psicoterapia dell'antisocialità. I disturbi del comportamento dirompente sono tra le maggiori segnalazioni ai servizi materno infantili, ma è un'area su cui è più difficile ottenere risultati, per vari motivi, a partire dal drop out elevato. Nonostante le segnalazioni precoci, l'intervento tende quindi ad essere inefficace. Se si distinguono disturbi esternalizzanti e internalizzanti, è evidente che questi ultimi sono più in sintonia con i modelli di consultazione e psicoterapia più diffusi. In realtà, si potrebbe pensare che poiché gli esternalizzanti agiscono e sostanzialmente mancano di capacità riflessive, l'orientamento terapeutico debba essere soprattutto orientato a favorire la riflessione e l'internalizzazione, secondo una logica che può essere riassunta con lo slogan "fermati e pensa". Questo approccio non è in sintonia col modo di agire di questi adolescenti, che invece tendono proprio ad agire invece di pensare. Io penso che sia utile un diverso approccio che, al di là delle differenze fra i vari modelli di psicoterapia, sia orientato da alcuni principi. In primo luogo, dovrebbe essere rivolto non solo all'adolescente, ma anche al contesto. Dovrebbe essere cioè multisistemico. In secondo luogo dovrebbe essere multidisciplinare, cioè lo psicologo dovrebbe collaborare con altri ruoli professionali, l'assistente sociale e l'educatore. Dovrebbe essere, inoltre, simbolico, in quanto

basato sull'interpretazione del significato del comportamento, e progettuale, cioè orientato da un progetto di sviluppo e non di cura. Sarebbe auspicabile che fosse anche tempestivo, perché un intervento realizzato a distanza di anni da un reato non incontra più lo stesso soggetto e non può più essere una risposta alla domanda implicita nel comportamento. Seguendo questi principi, le possibilità di successo del trattamento, a mio avviso, aumentano in modo significativo.

(Il presente testo è la trascrizione riveduta e corretta da Sara Azzali, Fabio Vanni e dall'Autore presentate nel seminario del 20 novembre 2015 "Significare ed intervenire con adolescenti attori sociali difficili" che si è svolto a Parma all'interno della cornice del progetto 'Come out').

Gli adolescenti? Sempre più aggressivi e trasgressivi

Vanni, psicologo dell'Ausl: negli ultimi 5 anni
aumento notevole delle situazioni problemati-

Pierluigi Dallapina

Adolescenti più aggressivi e trasgressivi da cinque anni a questa parte. A farlo notare è Fabio Vanni, psicologo e psicoterapeuta dell'Ausl, referente del «Programma adolescenza», durante il seminario organizzato ieri dall'Azienda Isl in occasione della giornata mondiale del bambino e dell'adolescente indetta dall'Unicef. Negli ultimi cinque anni si è verificato un aumento ingente delle azioni con adolescenti problematici. Una delle chiavi di lettura è la difficoltà delle famiglie nel gestire certe dinamiche, tale da richiedere il ricorso a chi esercita l'autorità in modo deciso, spiega Vanni. A parte del seminario dedicato al tema «Adolescenza e ordine». Negli ultimi anni è stato avviato un lavoro congiunto tra polizia di Stato e municipale che ha portato all'azione di 116 agenti. Il risultato è stato ottenuto con il progetto «Come out», un progetto nato dal «Programma Adolescenza» che ha coinvolto Ausl, scuole e privato sociale, con varie strategie di approccio a chi presenta atteggiamenti problematici nella fascia di età compresa fra gli 11 e i 19 anni. «Le forze dell'ordine hanno dimostrato grande disponibilità. Si sono dimostrati sensibili alle problematiche adolescenziali. Abbiamo cercato di insegnare a riconoscere i comportamenti a rischio, spesso come ragazze. E' stato che certi atteggiamenti non sono segni di disagio», si riferisce del programma. Vanni, docente di psicologia della vita all'università di Milano, prova a coordinare utili a inquadramento di certi atteggiamenti dell'adolescenza. «La trasgressione è un comportamento un dato universale in ogni epoca e in ogni cultura. E' in discussione dagli adulti serve a Se il correre rischia di essere l'esplorazione evolutiva, la trasgressione, provocano invece e soprattutto agiti antisociali già in età infantile. E' difficile gestire l'aggressività dei bambini se volte dipende dalle dinamiche di tratti geniali», spiega Vanni, ma di traccia che che descrive tendenze antiche, l'impulso di essere em-



Bullismo tra gli adolescenti A fianco, un'immagine simbolica di un gesto di violenza tra ragazzini (foto d'archivio). Qui sopra, i relatori al convegno sul progetto dell'Ausl «Come out» sul riconoscimento e la prevenzione del disagio giovanile.

Intercettare e orientare adolescenti trasgressivi: la ricerca-intervento

Fabio Vanni

Le forze dell'ordine costituiscono un presidio sociale importante che intercetta comportamenti trasgressivi e/o conflittuali che si verificano sul territorio. Sono inoltre formalmente incluse nella collaborazione interistituzionale con altri soggetti di area sanitaria (ASL, Azienda Ospedaliera Universitaria) e sociale (comuni, RSU) nonché scolastica laddove si tratti di svolgere funzioni che richiedono un accompagnamento protettivo e tutelante per i soggetti partecipanti ad operazioni delicate e complesse anche riguardanti minori (TSO, interventi di tutela minori, etc.).

Gli agenti ed il personale tutto delle forze dell'ordine costituiscono quindi un presidio importante, da diversi punti di vista, anche nell'incontro con adolescenti e giovani.

Le tre forze principali con le quali abbiamo sviluppato il progetto sono state la Polizia di Stato, i Carabinieri e la Polizia Municipale del Comune di Parma.

Al di là dei contatti iniziali con i vertici istituzionali dei tre corpi, facilitati nel caso della PS e PM dalla loro partecipazione al Tavolo di coordinamento di Come out, gli interventi si sono sviluppati in un primo momento informativo ed in successivi momenti di lavoro in piccolo gruppo.

Nel caso della PS vi è stato un incontro con funzionari e dirigenti della questura effettuato nel 2013 nel corso del quale si è presentato uno stimolo filmato e successive riflessioni volte a mettere a fuoco l'incontro fra adolescenti e PS nella loro esperienza. Sono seguiti cinque focus group di circa tre ore l'uno condotti dal sottoscritto ed un operatore dell'Unità di Strada (Michela Grassi) alla presenza di una tirocinante post lauream in psicologia (Giada Fortunato) con funzioni di recorder. I partecipanti sono stati agenti operativi sul campo (per la stragrande maggioranza volanti, alcune centraliniste, in ogni caso operatori a contatto diretto con l'utenza). Abbiamo incontrato circa 50 agenti (solo 40 dei quali hanno però compilato il questionario di valutazione).

Gli incontri si sono sviluppati a partire da una presentazione dei partecipanti e della loro collocazione operativa ed esperienza con gli adolescenti per poi sviluppare sia alcune riflessioni esplicative sull'adolescenza oggi ed il suo rapporto con l'autorità ed i ruoli 'verticali' intra ed extrafamiliari, che la messa in luce delle opportunità e difficoltà dell'incontro con le forze dell'ordine. Una parte era infine dedicata alla conoscenza dei servizi sanitari ed alla messa a fuoco di possibili miglioramenti nelle opportunità collaborative. A fine incontro veniva compilato un questionario. Riportiamo in seguito i dati emersi. Il questionario è stato sviluppato e testato su un gruppo di agenti della PS e successivamente integrato per la somministrazione definitiva. È stato utilizzato nella stessa forma anche con CC e PM.

Il progetto con i Carabinieri ha richiesto maggiori passaggi burocratici e tempi più lunghi ed ha avuto avvio a giugno 2014 sviluppandosi in tre incontri rispettivamente svolti con i dirigenti, i quadri intermedi e gli agenti per un totale di una ventina di partecipanti ed ha avuto metodologia simile a quella utilizzata con la PS. Oltre a me ed alla tirocinante in psicologia hanno partecipato due educatrici dell'Unità di Strada (Michela Grassi e Licia Caroselli).

Infine, a partire da febbraio 2015 e fino al primo luglio si è sviluppato il progetto con la Polizia Municipale del Comune di Parma. Il suo sviluppo ha tenuto conto delle criticità emerse nelle due esperienze precedenti ed è stato integrato aumentando le ore di formazione per ogni gruppo (da un incontro di tre ore a due incontri di tre ore l'uno) ed è stata resa più 'drammatizzata' la modalità formativa attraverso l'uso di *role playing* e *brainstorming*. Ha partecipato in veste di recorder Alessandra Alquati (tirocinante post lauream con ruolo di recorder). L'incontro iniziale in plenaria invece è stato effettuato da me con Barbara Cantarelli dell'Unità di Strada ed il Comandante Noè ed è stato svolto con modalità in parte frontali ma con un ampio spazio di dibattito con i dirigenti della PM. Gli agenti partecipanti ai gruppi sono stati una sessantina, sempre con posizioni operative, ed i gruppi sono stati costituiti in modo da favorire una eterogeneità delle posizioni gerarchiche e delle collocazioni operative.

Si riportano a seguire i dati principali emersi dal lavoro di ricerca nell'elaborazione compiuta dalla dott.ssa Carlotta Gamberini, allora tirocinante post lauream in psicologia.

Caratteristiche della ricerca-intervento:

SEDE: Distretto di Parma

ARCO TEMPORALE: 2013-2014-2015

STRUMENTI/METODOLOGIA:

- attività preparatoria inter-istituzionale
- plenarie dirigenti reparti operativi
- sessioni formative
- questionario ad hoc

CAMPIONE: 116 soggetti

- 40 soggetti del corpo di Polizia di Stato (PS)
- 19 soggetti del corpo dell'Arma dei Carabinieri (CC)
- 57 soggetti del corpo di Polizia municipale (PM)

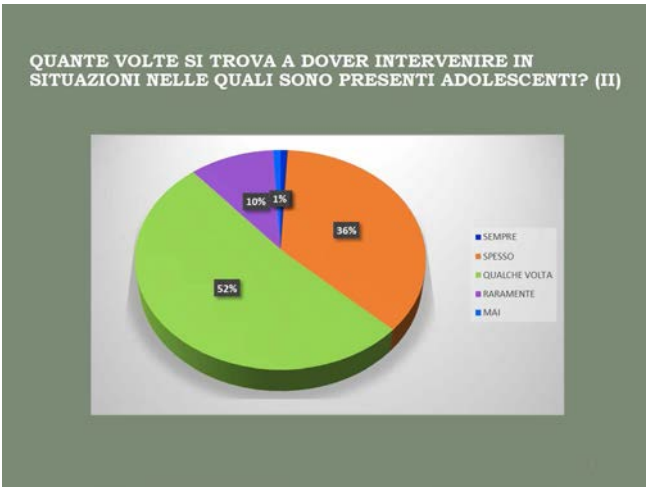
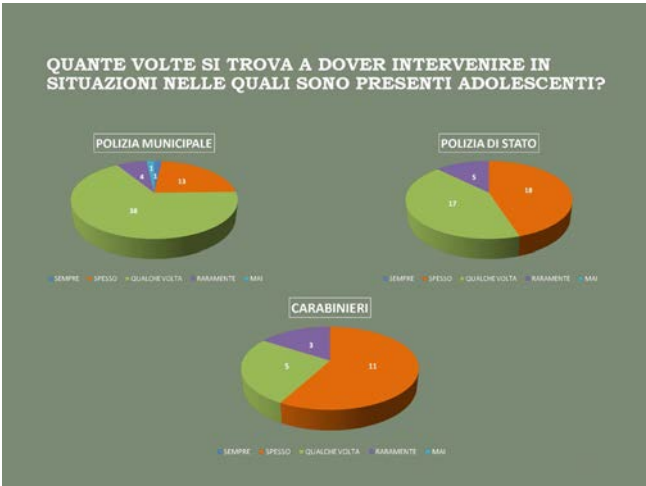
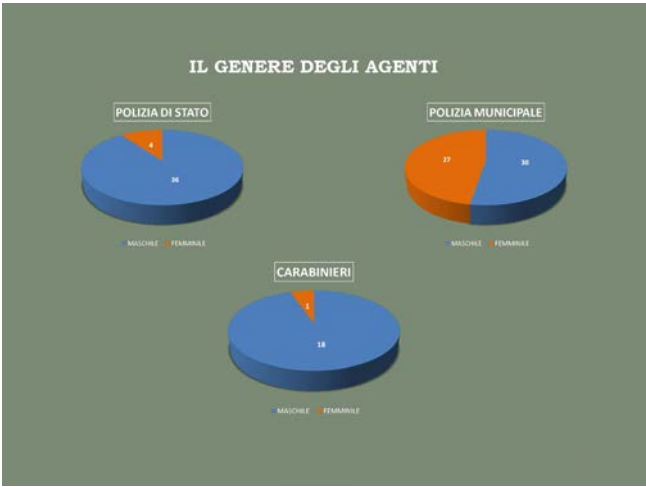
ETÀ TARGET ADOLESCENTI: 11-20 anni

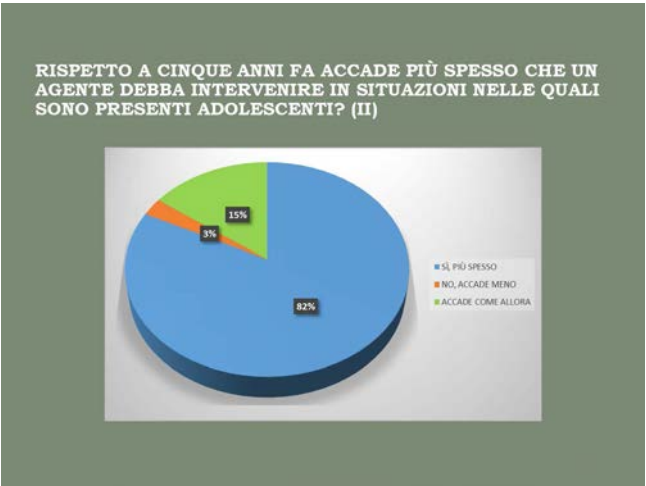
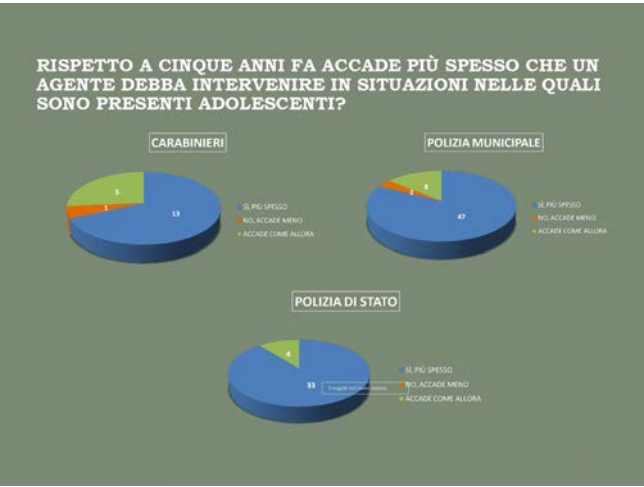
In specifico gli interventi sono stati così impostati:

- **Polizia di Stato:** 5 Focus Group (10 soggetti ciascuno)
- **Carabinieri:** 3 Focus Group (soggetti differenziati per livello inquadramento interno)
- **Polizia Municipale:** 2 incontri per 6 gruppi (10 soggetti eterogenei ciascuno)

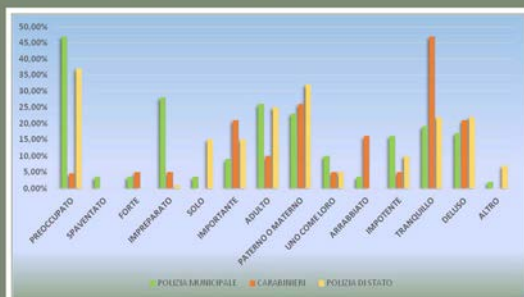
Temi del questionario:

- I Dati di servizio
- II Tipologie di interventi che coinvolgono adolescenti
- III Vissuti e rappresentazioni di ruolo
- IV Auto - valutazione delle proprie competenze
- V Reti collaborative interne ed esterne
- VI Valutazione del percorso



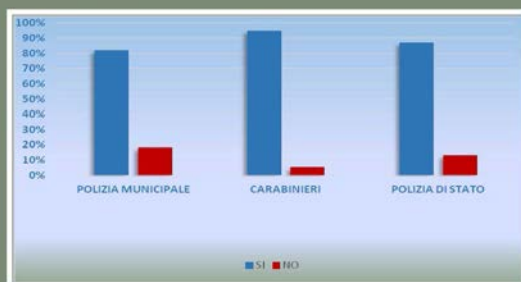


QUANDO SI TROVA IN SITUAZIONI CHE COINVOLGONO ADOLESCENTI COME SI SENTE?



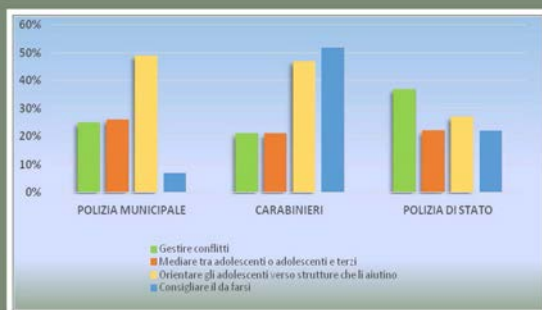
CONQUANTO RISPONDE ALLA TUA

AL DI LÀ DEGLI OBIETTIVI 'ISTITUZIONALI' DEL SUO LAVORO, PENSA CHE IL SUO RUOLO COMPRENDA ANCHE ALTRE FUNZIONI DI GESTIONE DEI CONFLITTI, MEDIAZIONE ED ORIENTAMENTO VERSO L'AUTO CON GLI ADOLESCENTI?

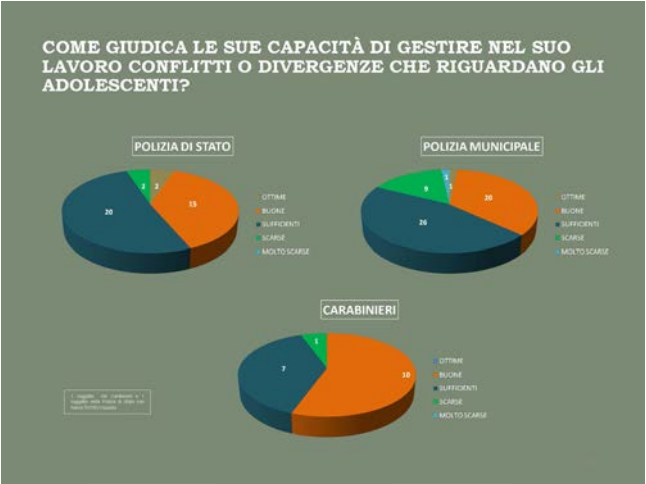
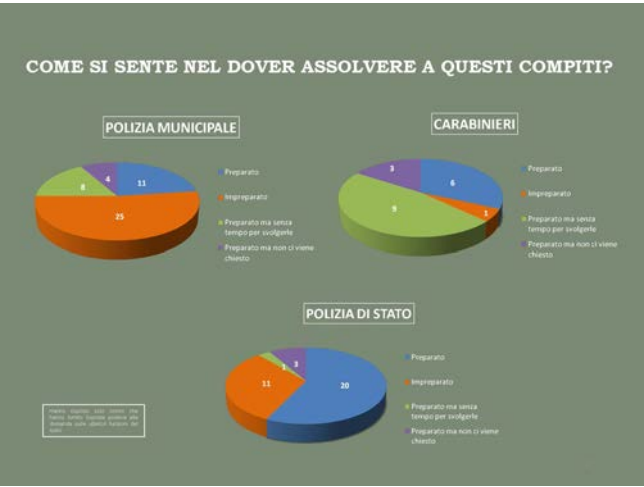


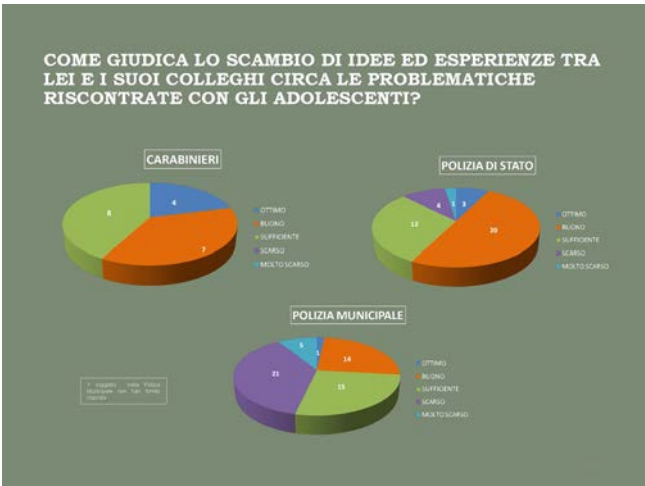
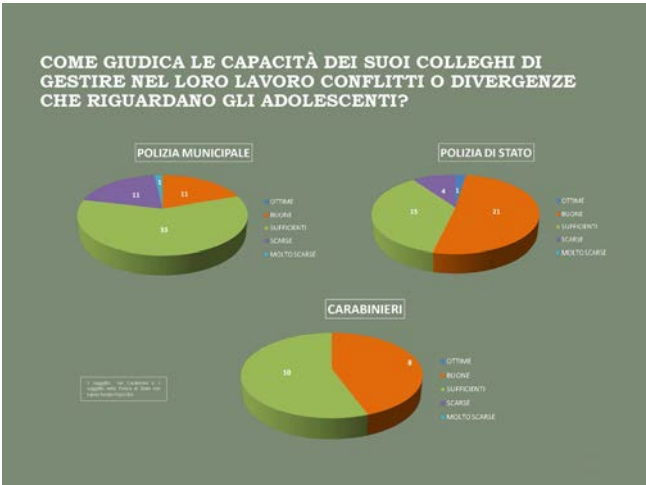
■ SI ■ NO

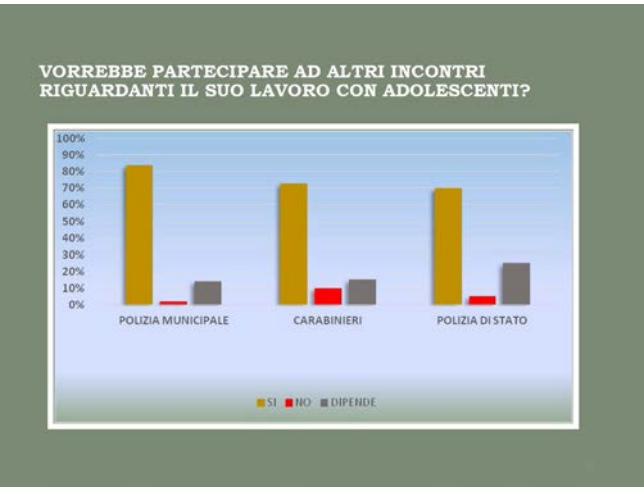
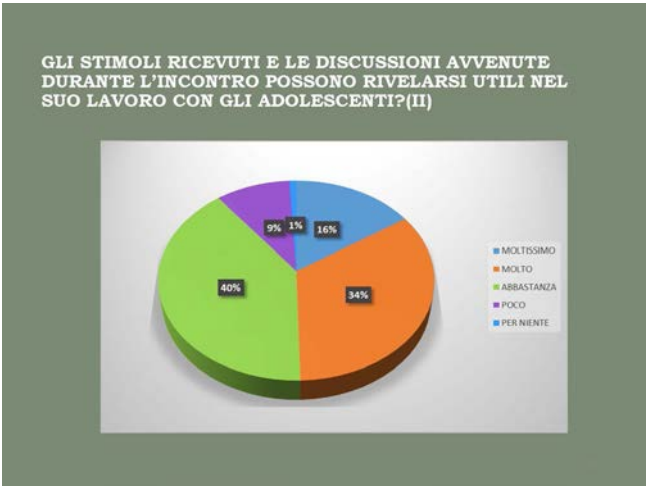
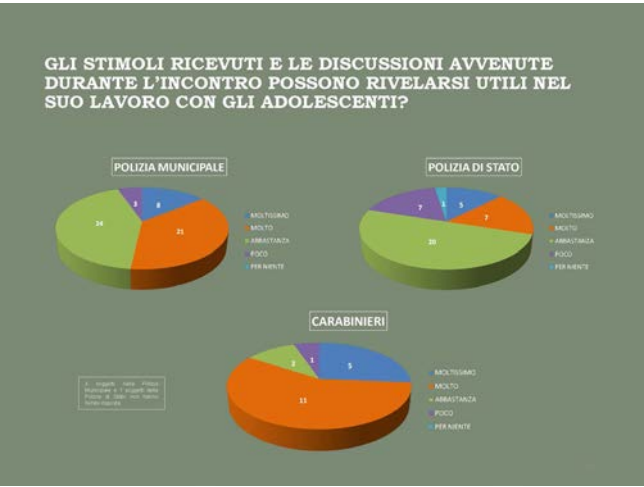
QUALI TRA LE SEGUENTI RITIENE SIANO FUNZIONI COMPRESSE NEL SUO RUOLO?



CONQUANTO RISPONDE ALLA TUA







Alcune considerazioni sui dati

Marco Polo descrive un ponte, pietra per pietra.
 “Ma quale è la pietra che sostiene il ponte?” chiede Kublai Kan.
 “Il ponte non è sostenuto da questa o quella pietra” risponde Marco,
 “ma dalla linea dell'arco che esse formano”.
 Kublai Kan rimane silenzioso, riflettendo. Poi soggiunge:
 “Perché mi parli delle pietre? È solo dell'arco che m'importa”.
 Marco Polo risponde: “Senza pietre non c'è arco”.
 ‘Le Città Invisibili’ - *Italo Calvino*

Molte le riflessioni che si possono fare sui dati presentati che vanno a toccare tre temi che Zygmunt Bauman ha messo in luce nel suo classico ‘Paura liquida’ (2005) ovvero la condivisione della prossimità come punto di snodo e strumento di soluzione per:

- Mancanza di sicurezza esistenziale (Security).
- Mancanza di sicurezza cognitiva (Certainty).
- Mancanza di sicurezza personale o incolumità (Safety).

Molto interessante appare il punto di vista ed il ruolo delle forze dell'ordine su questi punti.

Va sottolineata la grande disponibilità rilevata nelle tre forze ad assumere in modo più adeguato un ruolo di presidio relazionale.

In particolare l'esperienza dei Carabinieri, più presenti in realtà più piccole e meno nella città, è quella di sentirsi già spesso investiti di un ruolo di autorevolezza genitoriale. Più controverso questo aspetto nella PS, mentre per la PM la vocazione ad una presenza forte sul territorio è anche istituzionalmente sentita, anche se di non facile declinazione.

Appare chiaro come lo sviluppo di questa funzione richieda una scelta politica forte che la sostiene anche nel tempo e questa è forse la principale scommessa per il futuro del progetto.

L'esperienza di trovarsi ‘nella stessa barca’ con altri operatori anche di altri enti è stata una piacevole scoperta ed un elemento di speranza per gli operatori di tutti i fronti coinvolti. È evidente anche nel gradimento per la nostra proposta formativa nonché nella richiesta esplicita di dare seguito e continuità ad essa il bisogno di condivisione di una funzione che si sente comune.

Una sottolineatura da fare riguarda poi l'aumento significativo, nell'esperienza degli agenti, di richieste d'intervento che riguardano o coinvolgono adolescenti. Un dato che ci conferma molte considerazioni note che riguardano il passaggio da funzioni genitoriali svolte del tutto o quasi all'interno della famiglia ad un allargamento degli attori sociali coinvolti, allargamento che arriva anche alle forze dell'ordine stesse.

Un'adolescenza quindi poco contenuta dalle mura domestiche, e poco di più da quelle scolastiche, ed esposta in modo diretto nel mondo.

Queste ed altre considerazioni ci confermano nella opportunità di perseguire sempre più una strada che rafforza la collaborazione fra diversi soggetti istituzionali (e non) nell'aiuto con i soggetti sociali più fragili.

Pensare a questo come uno sviluppo importante dell'appartenenza alla comunità sembra essere sempre più necessario.

Vediamo adesso una breve testimonianza dell'esperienza di una delle operatrici dell'Unità di strada dell'Ausl che ha partecipato al percorso formativo.

Connessioni: Unità di Strada e Forze dell'Ordine. Un'esperienza utile a rafforzare il legame

Michela Grassi

Un educatore dell'Unità di Strada AUSL ha partecipato alla conduzione del percorso con le Forze dell'Ordine (Polizia di Stato, Carabinieri, Polizia Municipale), in quanto servizio che si occupa di prossimità e che può, quindi, incontrare/intercettare nel corso dell'attività di *outreach* le stesse persone o gruppi di giovani, se pur con mandati diversi.

Durante gli incontri è emerso da parte di tutti i gruppi il cambiamento che negli ultimi anni li vede chiamati sempre più spesso a gestire situazioni al di là del loro mandato, per le quali non hanno una formazione specifica. Gli agenti sono chiamati a supportare l'emergere di situazioni sempre più complesse, in cui i confini tra legalità, responsabilità genitoriale, gestione delle regole o del ruolo adulto, aggressività e necessità di contenimento sono sempre più sottili. (Genitori che chiamano perché il figlio di 15 anni cerca di uscire nonostante il loro no, etc.).

Aspetti che incontriamo da tempo anche durante il nostro lavoro di *prossimità*, questioni complesse in cui gli adulti cercano e chiedono aiuto negli aspetti educativi e normativi per la gestione dei ragazzi. Gli incontri di formazione sono stati quindi anche un contenitore dove i partecipanti hanno potuto esternare emozioni e malesseri, derivati dal nuovo scenario, liberamente.

Con la Polizia Municipale, visto il maggior numero di ore a disposizione, è stata cambiata la metodologia dell'intervento facendo due incontri per ogni gruppo, permettendo di poter approfondire gli argomenti, simulando delle situazioni d'intervento, per poi ragionare insieme su quali modalità sarebbero risultate più efficaci.

Si è osservato che la differenza di genere, che è più presente in alcuni corpi, permette di mettere in campo strategie diverse durante gli interventi.

Fondamentale è stato poter far conoscere tutti i servizi presenti sul territorio: dove sono, di cosa si occupano, come vi si accede, a supporto degli interventi, in modo che sia possibile dare informazioni in quei casi dove la chiamata alle Forze dell'Ordine rischi di diventare solo un'azione dettata dall'emergenza.

Per l'Unità di Strada incontrare direttamente gli altri attori che operano sulla strada, e far conoscere il servizio, è stato fondamentale al fine di migliorare o avviare collaborazioni dove se ne intraveda la necessità.

Quello che è emerso è che non funziona lavorare in solitudine o delegare ad altri la funzione educativa, ma il compito di ognuno è svolto in modo molto più efficace quando i servizi lavorano insieme, ognuno a seconda del suo mandato.

COME-IN ovvero alcune ipotesi su COME diventare agenti INter-agenti

Mauro Ferrari

In-sicurezza. *Le nostre comunità sono più insicure. Le nostre organizzazioni sono meno solide. I nostri ruoli sono meno definiti.*

La società contemporanea è caratterizzata da forti ambivalenze. La globalizzazione (del mercato, del lavoro, delle comunicazioni), avviatasi su scala planetaria sin dalla conquista delle Americhe e portata a compimento nei nostri giorni, apre a opportunità sconosciute alle generazioni che ci hanno preceduto, i cui destini personali, affettivi, professionali si risolvevano perlopiù dentro o nei pressi delle comunità di nascita; oggi studiare, lavorare, o anche solo confrontarsi con altre esperienze, in posti diversi, rappresenta una possibilità consolidata; dall'altro lato, quello meno luminoso, fa la sua comparsa con sempre maggiore frequenza nella vita quotidiana la flessibilità, o precarizzazione delle relazioni affettive e lavorative: si affaccia una inquietudine, una instabilità che attraversa le esistenze delle persone, facendo vacillare quelli che sembravano costituire punti di riferimento stabili.

È insomma l'incertezza dell'agire a denotare la società contemporanea, e a spingere i soggetti a continue rielaborazioni, a porsi in uno stato di perenne disponibilità, o inquietudine, rispetto al cambiamento, al rischio (Beck, 2000). Uno stato liquido (Bauman, 2002), in cui gli attori sociali vengono sospinti alla ricerca di soluzioni¹² individualizzate (Giddens, 1994). Questa condizione esaspera la frammentazione sociale, accentua la distanza tra chi è incluso – nel lavoro, nelle reti – e chi rimane fuori. Anzi, i confini tra le due opzioni si sfumano, così che da una parte è sempre più possibile (per un licenziamento, una migrazione, un evento personale o familiare) scivolare nell'altra; al punto che non è forse più corretto parlare della coppia "inclusione-esclusione" quanto piuttosto di discutere intorno all'idea di "vulnerabilità" (Castel, 1997; Negri, 2006). Anche i contesti lavorativi, cioè le organizzazioni presso le quali molti fra noi svolgono la propria attività, si sono profondamente modificati: il privato, cioè i soggetti profit, hanno incontrato sulla strada della globalizzazione apertura a nuovi mercati, processi di delocalizzazione, finanziarizzazione dell'economia, forme di flessibilità spesso molto spinta dei contratti di lavoro, in alcuni casi oltre i limiti dello sfruttamento, una generale attenzione alla qualità (se pensiamo anche solamente al mercato del *food* e dei servizi collegati), e un sempre maggiore coinvolgimento del pubblico dei consumatori attraverso campagne di fidelizzazione. Per quanto riguarda il lavoro pubblico, e le istituzioni nelle quali opera, potremmo considerare come almeno nel nostro Paese sia attraversato da tensioni peculiari: una tendenziale "perdita di reputazione" (collegato a fenomeni di scarsa efficienza, spreco, corruzione, a modalità ritenute opache di reclutamento del personale), che ha portato ad un suo discredito e ad una accelerazione verso processi di esternalizzazione di servizi e personale (l'apertura al quasi-mercato nel caso dei servizi alla persona, o al mercato *tout court* come nel caso dell'energia, dei trasporti o dei rifiuti), nonché all'introduzione del *New Public Management* (contratti di tipo privatistici per la dirigenza¹³) e alla attivazione

¹² È qui evidente il doppio riferimento suggerito dal termine "soluzioni", intese sia come "esiti" che come "miscele liquide".

¹³ Il processo di aziendalizzazione nelle istituzioni pubbliche prende il via con l'introduzione negli enti pubblici della logica del *New Public Management* (Bifulco 2002): l'attenzione ai costi di gestione si traduce in una responsabilizzazione dei dirigenti pubblici, sottoposti ad una contrattazione di tipo privatistico che prevede una valutazione dei risultati. Aldilà della traduzione assai poco meritocratica che viene attuata a livello nazionale e locale, così che diventa assai raro trovare manager licenziati per scarsa produttività, è

di modalità di miglioramento e controllo delle performance lavorative. Parimenti, i ruoli interni, e le posizioni occupate dal personale, sono diventate più instabili, mobili, meno definite; anche in questo caso, dunque, con l'ambivalenza rappresentata da un lato dalle opportunità offerte da una maggiore propensione allo spostamento, dall'altro a forme tutt'altro che volontarie di assegnazione o riassegnazione di compiti sempre meno definiti; insomma, anche l'ambiente organizzativo pubblico, un tempo quieto e persino sonnacchioso, è divenuto decisamente turbolento (basti pensare alle continue riorganizzazioni che lo attraversano).

In questo contesto sociale, economico, culturale, la fluidità che caratterizza i sistemi relazionali in cui gli individui si formano (i sociologi li definirebbero "processi di socializzazione primaria e secondaria") alimenta una instabilità che attraversa i singoli, i cosiddetti istituti familiari, i gruppi di riferimento, i luoghi di residenza, il lavoro e il *loisir*. È qui, in questo tempo e in questi luoghi, in questo clima sociale che crescono ragazze e ragazzi, spesso contemporaneamente iperconnessi e iperisolati, che in una fase cruciale della loro esperienza esistenziale incontrano molti stimoli e altrettante fragilità.

Parrebbe improprio, in siffatti contesti, cercare riparo, o solidità, nelle relazioni lavorative. Eppure questa ricerca è continua, se è vero, come insegnano i fenomenologi, che gli esseri umani tendono a costruire *routines* rassicuranti, o "province finite di significato" (Schütz, 1979); tendono cioè a cercare stabilità. Sappiamo peraltro da Sennett (1998) che quelle stesse *routines* abbrutiscono ma rassicurano, e che proprio in quanto tranquillizzanti possono essere trasformate in risorse-per-l'azione (Wenger, 2006). Cercare nella propria organizzazione (o nel proprio gruppo, o tribù) momenti di pausa o di rassicurazione rappresenta quindi un'istanza del tutto legittima; ma limitata, o anacronistica, data l'elevata mobilità dei singoli e dei contesti. Quello che si apre, invece, per tutte le organizzazioni e per i loro addetti, è la possibile disponibilità a modalità che comprendano il riconoscimento e la valorizzazione dei ruoli intesi come entità dinamiche, come opportunità disponibili per l'apprendimento. Ruoli non definiti una volta per sempre ma che possono trovare, proprio nelle competenze relazionali (l'incontro, l'ascolto) il proprio nutrimento. È il tema che incontreremo nei prossimi punti.

Riconoscimento e valorizzazione degli operatori "di frontiera". I relè organizzativi

Abitare la frontiera¹⁴

Come abbiamo scritto di recente (Ferrari, 2015), riprendendo Mintzberg (1996), le trasformazioni che ci attraversano sono metaforicamente simili alle "erbacce", poiché i cambiamenti nascono e crescono come erbacce nel giardino, non come "pomodori in serra"; possono attecchire dove non ce l'aspettiamo; infine, sappiamo che per gestirli non è necessario pre-vederli. È così per le cosiddette nuove questioni sociali quali le diverse forme di vulnerabilità, o per l'immigrazione, che non rappresentano esiti diretti di programmazioni razionali, ma piuttosto esiti indiretti di scelte locali,

interessante, dal punto di vista analitico, sottolineare come da qui si inneschi e si diffonda una modalità di gestione della cosa pubblica che tende a separare le funzioni di programmazione da quelle di gestione, sempre più spesso affidate ai privati, profit e non.

¹⁴ Non affronteremo in questa sede il tema delle frontiere, della loro importanza, e delle differenze analitiche fra frontiere e confini, sia dal punto di vista geopolitico che da quello organizzativo. Rimandiamo, per questo al lavoro introduttivo di Zanini (1997), e alle riflessioni di Douglas (in ogni organizzazione "vi è dell'energia nei suoi margini e nei suoi spazi non strutturati" - Douglas, 1998) e di Sennett: "nell'attività lavorativa abbiamo frontiere che escludono; ma l'ambiente più produttivo per lavorare con la resistenza è la zona di confine" (Sennett, 2008).

nazionali o sempre più spesso sovranazionali. Ma che riportano, “scaricano” sulla scena locale tensioni e fragilità, che in questo modo si rendono visibili nelle relazioni intrafamiliari, di vicinato, di quartiere. È come se i contesti locali diventassero dei fenomenali parafulmini di tempeste elettriche che originano altrove. Ma chi li abita non ha scelto di svolgere questo ruolo di collettore di tensioni, e quindi agisce, reagisce, si manifesta¹⁵. E spesso manifesta insicurezza, cioè alimenta, riproduce, quelle stesse tensioni da cui è pervaso. È dunque lì, nei quartieri, nei parchi, per le strade che è possibile monitorare, registrare i cambiamenti, le tensioni, i disagi; e perfino le opportunità.

Questa riflessione assegna dunque una importanza del tutto particolare a coloro che agiscono a diretto contatto con gli abitanti dei luoghi: ci riferiremo a Lipsky (1980) che parla del lavoro degli operatori a contatto diretto con l'utenza (per dirla con l'Autore essi sono “funzionari a livello della strada”, così si intitola il suo testo), cioè di tutti coloro che lavorano presso sportelli, nelle corsie degli ospedali, nella classi, nei quartieri, cioè là dove avviene la relazione tra “stato sociale” e “cittadini”. Questa condizione li allontana dai centri organizzativi e li pone in una posizione di frontiera, vale a dire in “trincea” (Olivetti Manoukian, 1998) e al tempo stesso almeno potenzialmente nella condizione migliore per nutrire di apprendimenti se stessi e le proprie organizzazioni. Ma “abitare le periferie” fisiche ed organizzative non è sempre agevole, si tratta di luoghi scomodi, nei quali occorre, come vedremo nel paragrafo conclusivo, saper leggere, ascoltare, prima di intervenire; in cui si è esposti in prima persona, senza una protezione diretta da parte del centro organizzativo; dunque possiamo considerare gli operatori (forze dell'ordine, ma anche almeno gli operatori sociali) come *street level bureaucrats*, per il loro essere ingaggiati in servizi a soglia bassa, spesso inesistente, con la caratteristica fondamentale del loro posizionamento fisico, e per il loro essere sollecitati ad interpretare quotidianamente i regolamenti e le procedure formali per svolgere mansioni la cui discrezionalità non è riducibile, perché sollecitati a risolvere situazioni spesso complesse, nelle quali non basta appellarsi a regolamenti, normative, che vanno invece interpretati, applicati, appunto con discrezionalità. Questi operatori sono a tutti gli effetti “operatori di frontiera”, poiché stanno simbolicamente e spesso fisicamente in una zona di confine, dato che agiscono contemporaneamente tanto rispetto all'utenza esterna quanto nei confronti della propria organizzazione.

I relè organizzativi

Ora, sappiamo che ogni organizzazione contemporanea, al fine di rispondere ai forti segnali di instabilità che provengono dagli ambienti nei quali è immersa, è sollecitata a dotarsi di un corpo specializzato nelle transazioni con l'ambiente, capace di gestire questa permanenza fluttuante di relazioni; cioè è sollecitata a dotarsi di agenti/attori sociali, i quali, proprio per le loro caratteristiche (la loro capacità di leggere le trasformazioni sociali ed economiche mentre si manifestano), di individuare

¹⁵ Il mondo, il nostro mondo, è pieno di “alieni” che hanno saputo o dovuto inventarsi un modo di vivere nuovo in un posto totalmente diverso dal loro (Di Domenico, 2010). Così accade a molte categorie di soggetti, quali ad esempio le cosiddette badanti (che si ritrovano davanti, o intorno, ai giardini pubblici nelle prime ore del pomeriggio, per confrontarsi, scambiarsi istruzioni per l'uso delle città, del lavoro, del mantenimento di legami spezzati, distanti); o le persone senza dimora, oppure ancora i complici di sostanze (sia nella versione degli spacciatori che dei consumatori, che di entrambi i ruoli); o persino di bambini, o giovani, che scorrazzano, fanno rumore. Questi alieni talvolta si manifestano presenziando fisicamente negli spazi pubblici (i giardini, le famigerate panchine, le piazze), occupando, fastidiosamente, spazi altrimenti liberi. Talaltra neppure si manifestano, come accade nel caso dei fatidici “lavoratori in nero”, sparsi nelle case o nelle campagne; o dei cosiddetti “sdraiati”, esiti umani delle diverse crisi che ci attraversano.

e trasmettere soluzioni nuove, diventano figure strategiche per lo sviluppo organizzativo, talvolta, soprattutto nel campo profit¹⁶, per la sua stessa sopravvivenza. Ci soffermeremo su questo punto. Riguardo a come un'organizzazione organizzi i suoi rapporti con l'ambiente mutuamo da Crozier e Friedberg (1990) il concetto di *relè*¹⁷, servizi specializzati il cui compito è entrare in relazione con il segmento di ambiente con cui sono in contatto, e di trasmettere all'organizzazione informazioni sugli scambi intervenuti. I *relè* sono, quindi:

«Rappresentanti del segmento di ambiente cui si rivolge l'intera organizzazione [...]. Vengono scelti per informare l'organizzazione della situazione che caratterizza i loro segmenti rispettivi e delle conseguenze che derivano da essa [...]. Rappresentanti dell'organizzazione e dei suoi interessi presso i loro segmenti di ambiente». (Crozier, Friedberg, 1990, pp. 113-114).

Essi lavorano sui confini dell'organizzazione, con un compito assai difficile, perché:

«Costituiscono al contempo gli emissari dell'ambiente presso l'organizzazione e gli agenti di quest'ultima presso l'ambiente, il che ne determina l'ambivalenza. Il loro ruolo è però cruciale, poiché se è vero che dipendono dall'organizzazione, è altrettanto vero che ne diventano, in quanto collocati su presidi strategici, di frontiera, "dei riduttori di incertezza" indispensabili». (*Id.*, p. 114).

L'organizzazione può utilizzarli per meglio relazionarsi all'ambiente, ed essi possono influenzare le decisioni che l'organizzazione è chiamata ad assumere. Dunque un ruolo cruciale è svolto da ciò che sta sul confine, da coloro (pensiamo agli operatori *frontline*) che consentono all'organizzazione di muoversi, selezionare informazioni e sopravvivere in un dato ambiente. Ma non è detto che le organizzazioni - in specie le istituzioni - intendano apprendere, potendo invece sopravvivere in modo autoreferenziale¹⁸. E questo è, ovviamente, un punto fondamentale, che condiziona pesantemente le relazioni fra centro e periferie, fra organizzazione e operatori. Sappiamo che esiste un gioco (à la Melucci, 1998), fra operatori-*relè* e le loro organizzazioni, cioè una tensione continua fra disattenzione organizzativa ("sbrigatevela da soli") e possibili apprendimenti mutuati dalla riflessività ("cosa ci insegna quello che è successo ieri sera?"), e che questo gioco è una variabile

¹⁶ Pensiamo al ruolo cruciale che hanno gli agenti di commercio, o "rappresentanti" (termine quanto mai appropriato), che verificano in diretta il gradimento o meno di alcuni prodotti, proprio per il loro interagire con i fruitori (commercianti, artigiani), e possono quindi informare tempestivamente le aziende di riferimento.

¹⁷ Il nome *relè* deriva dal francese *relais* che indicava ognuna delle stazioni di posta dove i messi postali, durante il loro itinerario, potevano cambiare i cavalli in modo da svolgere più celermente il loro servizio. Per analogia, ai primordi della telegrafia si usò il termine *relè* nell'indicare i dispositivi grazie ai quali si trasferiva un messaggio in codice Morse da una stazione di partenza a una stazione di arrivo, come se un virtuale messo postale si servisse di tali dispositivi per arrivare finalmente alla meta (da www.wikipedia.org).

¹⁸ Ci capita sovente di utilizzare metafore anche cinematografiche; stavolta faremo riferimento alla ricca produzione legata al mito della frontiera del cosiddetto Far West con due titoli: il primo è "El Alamo" (1960), diretto da John Wayne, che racconta la battaglia di Alamo fra le forze messicane e texane durante la rivoluzione texana; la battaglia ebbe luogo nella vecchia missione spagnola di El Alamo vicino San Antonio e si svolse tra il febbraio e il marzo del 1836; l'assedio terminò il 6 marzo con la presa della missione e la morte di tutti i difensori texani. Il secondo è "Balla coi lupi" (di Kevin Costner, 1990), e si centra sulla scoperta dell'altro da parte di un emissario dell'esercito regolare, che nel corso della sua missione in un avamposto abbandonato incontra i nativi ed inizia a frequentarli, apprendendo nuovi significati. Due metafore che possono rappresentare i "servizi sotto assedio" (Olivetti Manoukian: 2005) oppure il desiderio di conoscere, della possibilità di esplorare senza colonizzare. Nel primo caso un'organizzazione impermeabile all'apprendimento, nel secondo un esploratore pressoché abbandonato a se stesso.

dipendente dal sistema di relazioni esistenti entro la cornice organizzativa. Ma sappiamo anche che è possibile costruire – e mantenere – artifici organizzativi capaci di generare un clima interno di disponibilità all'ascolto reciproco.

Gestire le relazioni fra centri e periferie significa, per le organizzazioni, attrezzare sistemi di ascolto credibili e continuativi. Il che significa mettere mano a quelli che abbiamo definito (Ferrari, 2010) come “corpi intermedi”, cioè creare, e creare attenzione, al lavoro di équipe e al ruolo svolto dalle leadership organizzative, sia sul piano delle competenze formali che su quello della tenuta relazionale.

L'importanza delle équipes. Équipe e catene rituali

Con riferimento alla metafora teatrale, ci soffermeremo ora sull'attenzione al lavoro di équipe, vale a dire alle “prove” che i gruppi di lavoro sostengono prima e dopo la messa in scena; scopriremo trattarsi di un processo talvolta creativo, e sempre di una modalità particolarmente efficace di costruzione di una comunità di pratica. Le équipes costituiscono incontri di lavoro a cui possono partecipare solo determinate categorie di colleghi; che l'oggetto degli incontri riguardi la messa a punto di strategie aziendali finalizzate ad incrementare le vendite di un prodotto, o che si tratti di una riunione di un collegio docenti in una scuola, le équipes si caratterizzano per essere momenti in cui la ribalta – sia essa la relazione con gli utenti, la relazione con i decisori politici, o comunque con altri soggetti del sistema organizzativo – è sospesa, è lasciata fuori. Siamo, cioè, decisamente in un retroscena goffmaniano (Goffman, 1969), nella cucina del ristorante messa al riparo dallo sguardo dei consumatori di pasti, in cui ci si sottrae all'obbligo dell'ascolto, ci si ripara dall'accesso incondizionato, ed in cui agli utenti che bussano alla porta della sala riunioni per accedere al servizio viene detto che “oggi non si può”. La prima funzione delle équipes è, quindi, quella di poter fermare, letteralmente, l'accesso, alzare la soglia solitamente accessibile, e rifugiarsi tra pari per aprire un confronto ed uno scambio finalmente, in quel momento e in quel luogo, possibili. Per dirla con Goffman, l'équipe

«può essere trattata come fatto a sé stante, come qualcosa che si trova ad un terzo livello fra la rappresentazione individuale, da un lato, e il complesso delle interazioni dei partecipanti, dall'altro». (Goffman, 1969, p. 98).

Un livello intermedio, vale a dire che essa stessa è una unità di organizzazione sociale in cui si verifica l'interazione focalizzata, riunione focalizzata, o incontro, o sistema situato di attività (Goffman, 2003, p.22). In altre parole, si tratta di una “situazione sociale”, un rituale di interazione che si svolge grazie all'impegno dei membri, che avviene quando

«un gruppo di due o più soggetti, i cui membri sono tutti e soltanto coloro che in un determinato momento sono alla presenza l'uno dell'altro». (Goffman, 2001, p. 160).

Quel che qui ci preme sottolineare è come attraverso la costituzione di un momento separato fisicamente, la “comunità di pratiche” ha la possibilità di ritrovarsi, abbandonare la maschera della rappresentazione in pubblico, senza che questo pregiudichi la coerenza della messa in scena; anzi, questo rinforza la propria capacità di mettere in scena nuove rappresentazioni in virtù della “ricarica” ottenuta attraverso il confronto con i pari durante l'équipe, che potremmo considerare, dunque, come vedremo fra poco, una vera e propria “batteria sociale”. Risulta, quindi, ancora più evidente come si riveli necessario per un'organizzazione creare dei momenti – delle

“regioni fisiche separate”, direbbe Goffman – nei quali verificare i testi, i copioni, vale a dire la coerenza tra le disposizioni messe in atto e le procedure organizzative; in cui confrontare le possibili risposte e le esperienze dei colleghi; dove procurarsi elementi di aggiornamento attraverso scambi, confronti; in cui allenarsi alla difficile arte della gestione di relazioni complesse combinando valori, norme, bagagli professionali ed emozioni. Si tratta di un tempo e di uno spazio nel quale poter ammettere i propri, o della propria organizzazione, errori, esplicitare critiche, accogliere suggerimenti; al riparo dagli sguardi del pubblico, prima del confronto con il pubblico, ed in cui tornare dopo, per verificare con i propri pari gli esiti della relazione. L’“équipe di rappresentazione” è qualcosa di simile al carattere di una società segreta,

«un insieme di individui che debbono collaborare per il mantenimento di una certa definizione della situazione». (Goffman, 1969, p. 122).

I suoi membri condividono vincoli di interdipendenza reciproca (ciascun membro può far fallire la messa in scena) e di familiarità (ciascuno viene messo a parte di segreti che non possono venire raccontati in pubblico), fino al punto che alcuni partecipanti dipendono da questo momento particolare di incontro per poter mantenere una particolare definizione della situazione. Si tratta di una sorta di “intervallo fra palcoscenico e vita quotidiana (in cui) gli attori sono sospesi fra mondi diversi” (Mangham e Overington, 1993, p. 132). Consapevoli dell’uso manipolatorio che ne può essere fatto, proviamo a considerare ora l’incontro di équipe come

«un rituale durkheimiano: la riunione del gruppo e l’esecuzione di determinate attività che focalizzano momentaneamente l’attenzione e lo stato d’animo, creano [...] una realtà simbolica condivisa. La realtà in questo caso è la stessa organizzazione. Anche se i capi non necessariamente riescono a controllare molto efficacemente gli operai, il ruolo del dare e ricevere ordini è nondimeno cruciale al fine di mettere in atto l’esistenza dell’organizzazione e mantenerla come una realtà nella mente delle persone». (Collins, 1982, p. 259)¹⁹

Quel che qui ci preme sottolineare è come l’équipe si può presentare, all’interno delle dinamiche organizzative, come un elemento costitutivo di una “catena di rituali di interazione”; assumiamone i quattro presupposti:

1. Due o più persone sono riunite fisicamente in uno stesso spazio, così che possono influenzarsi reciprocamente grazie alla presenza corporea, che questa sia o meno oggetto di attenzione cosciente.
2. Ci sono confini rispetto agli estranei, così che i partecipanti abbiano il senso di chi stia prendendo parte e di chi sia escluso.
3. L’attenzione dei membri è su un oggetto o un’attività comune, e attraverso la comunicazione di questo focus ciascuno diventa mutualmente consapevole dell’attenzione al focus di ciascuno.
4. Essi condividono un modo comune o un’esperienza emotiva. (Collins, 2005, p. 48, nostra traduzione).

Così facendo i membri dell’équipe contribuiscono a creare una catena significativa di rituali di interazione, con ciò stesso riproducendosi (in quanto comunità di pratiche, vale a dire come gruppo che si predispone ad agire) e riproducendo l’organizzazione

¹⁹ Il riferimento è qui ai gruppi di lavoro in fabbrica, i quali si presume dispongano di scarsa discrezionalità, mentre i “capi” qui sono altresì intesi come appartenenti non tanto al gruppo ma all’organizzazione; una definizione che non ne considera la collocazione ambivalente, di “cerniera”, entro cui sono possibili posizionamenti difensivi, oppositivi, conflittuali.

(per conto della quale agiscono, che si aspetta che essi agiscano). Infatti, se questi quattro ingredienti vengono ben miscelati insieme possono (lo ribadiamo, “possono”) generare una “effervescenza collettiva”, cioè:

«Solidarietà di gruppo, sentimento di membership, energia emozionale (EE) nell'individuo: un sentimento di confidenza, esaltazione, forza, entusiasmo, e voglia di fare. Simboli che rappresentano il gruppo: emblemi o altre rappresentazioni (icone visuali, parole, gesti) che i membri sentono associati al sé collettivo; questi sono gli “oggetti sacri” di Durkheim. Le persone associano questi simboli con la solidarietà di gruppo e li trattano con grande rispetto, difendendoli dalla mancanza di rispetto degli esterni e, ancora di più, dai traditori interni. Sentimento di moralità: il senso di correttezza nell'adesione al gruppo, rispettando i suoi simboli, e contemporaneamente difendendolo dai trasgressori. In questo modo si sviluppa il senso della malvagità morale o la sconvenienza della violazione della solidarietà di gruppo e delle sue rappresentazioni simboliche». (Collins, 2005, p.49, nostra traduzione).

Una “équipe che funziona” dunque genera energia nei singoli, e di riflesso nelle organizzazioni; produce capitale sociale, conoscenze, rafforza legami di fiducia improntati alla reciprocità. L'artificio organizzativo-équipe si mostra come uno strumento analitico duttile, un indicatore dello stato di salute di una organizzazione e dei suoi membri, applicabile al lavoro delle forze dell'ordine come al lavoro sociale o ad organizzazioni di volontariato che elaborano strategie di azione, a band musicali che provano brani, a squadre di sportivi.

In ognuno di questi casi, e in molti altri ancora, la “forza del gruppo” funziona proprio nella sua potenziale capacità di esaltare, amplificare le prestazioni degli individui, nel metterli nella migliore condizione di allestire e condurre la messa in scena.

D'altro canto, però, sappiamo (chiunque abbia frequentato équipe sa) come non basti definire il contenitore, la forma spazio-temporale del rituale, cioè la composizione, il luogo e la periodicità con cui ci si incontra. Non potremo quindi parlare di équipe come fenomeno unitario ma di équipe diversificate, in cui la catena di rituali di interazione con il suo potenziale generativo di riflessività e coesione si realizza sulla base di una combinazione di fattori molteplici, tra i quali possiamo annoverare:

- la *periodicità*, ovvero la costanza, la ineludibilità, dell'appuntamento; laddove ad esempio le équipe vengono convocate di volta in volta, magari senza un ordine del giorno preciso, si verifica un disinvestimento da parte degli operatori;
- la *centralità*, o il riconoscimento dell'importanza del momento di incontro rispetto al lavoro di ciascuno e del sistema: le équipe sono momenti di assunzione di decisioni vincolanti oppure si assiste solamente alla ratifica di decisioni prese altrove, magari da un gruppo ristretto di fedelissimi del capo? Il lavoro di équipe è tollerato o valorizzato dall'organizzazione? Inoltre: le équipe sono momenti di elaborazione di saperi, di apprendimento e riflessività?
- la *modalità*. Nelle équipe avviene uno scambio significativo di conoscenze fra i presenti a partire dalle pratiche quotidiane? Gli incontri di équipe sono attesi come momenti fatidici in cui dare e ricevere aiuto, sostegno, oppure sono temuti – per il timore di esporsi a critiche da parte dei colleghi – oppure ancora non sono attesi, cioè sono attraversati con rassegnazione (“oggi ci sarà un'altra équipe inutile”)?;

- infine la *conduzione*, cioè il ruolo di chi convoca e presiede; garantisce il rispetto delle regole del confronto interno e delle ricadute verso l'esterno delle decisioni assunte? protegge la possibilità per i partecipanti di esprimere anche il dissenso? in una parola ne difende il ruolo, ne "difende i confini"?

È evidente come a questo punto, sia pure sinteticamente, dovremo occuparci del ruolo dei leader.

La leadership

Il tema delle *équipe* ci rimanda direttamente al ruolo e alla funzione della leadership, cui in questa sede accenneremo per le sue caratteristiche di "mediatore dell'organizzazione". Goffman, orientato a considerare il lavoro di *équipe* come finalizzato ad una costruzione di rappresentazioni condivise, collega la figura del leader a quella del regista, o dell'"allenatore", cui può essere affidato il compito di "rimettere al suo posto" qualsiasi membro dell'*équipe* la cui rappresentazione diventi sconveniente (Goffman, 1969, p. 116). Più che a reprimere condotte incoerenti egli sarà attento a stimolare una dimostrazione di impegno appropriato, cioè nello stesso tempo a curare la coerenza tra "le parti nella rappresentazione e la facciata individuale richiesta per ogni parte" (Id., p. 117). Goffman riconosce in quello del leader un ruolo ibrido, "mezzo dentro e mezzo fuori", poiché partecipa alle *équipe* ma non alla pari con gli altri membri. Da parte loro i membri del gruppo avranno con lui (lei) un atteggiamento diverso da quello assunto verso gli altri partecipanti; un'affermazione questa su cui convergono anche Mangham e Overington, secondo i quali

«il dirigente funziona come agente per lo sforzo collettivo. Se non riuscirà a mettere in chiaro ogni cosa, tutti ne subiranno le conseguenze». (*Mangham, Overington, 1993, p. 236*).

Rimanendo su alcune delle caratteristiche relative alla funzione interna del leader, possiamo precisare che il suo è un importante presidio dei confini relativi ai compiti del gruppo: egli

«non ha funzione solo di preparare il back office e di fissare gli standard di prestazione, ma di definire e proteggere i confini della prestazione offrendo i supporti necessari e generando il "senso" del servizio». (*Butera, 1997, p. 147*).

In definitiva spetta al leader restituire ordine; o, meglio, secondo Czarniawska, il suo compito è di presidiare dal pericolo del disordine:

«il ruolo dei leader è dare al resto del cast e del pubblico l'illusione di controllabilità [...]. Essi sono ricompensati perché, grazie a loro, possono smettere di aver paura del disordine». (*Czarniawska, 2000, p. 56*).

Disordine che in questo caso riguarda quindi soprattutto le relazioni interne (l'armonia fra i membri di un gruppo di lavoro, o di una pattuglia). Vorremmo qui sottolineare come quasi sempre, nel reclutamento dei leader, almeno con riferimento al settore pubblico, si sottovaluti, o nemmeno venga considerato, l'aspetto dell'attenzione organizzativa alle relazioni interne, privilegiando invece, o considerando in via esclusiva, la conoscenza di norme e regolamenti.

Non possiamo però dimenticare almeno altre tre funzioni, tra quelle attribuite ad un leader:

- quella del *controllo* sui propri collaboratori - controllo che può essere esercitato ad esempio in via autoritaria (ispezioni, provvedimenti disciplinari), mediante ricompense simboliche (assegnazione di incarichi) o materiali (aumenti di stipendio). Una funzione, questa, che sicuramente ha conseguenze anche sulle modalità di svolgimento dell'équipe, dato che può contribuire a creare disuguaglianze e tensioni nel gruppo, anche in virtù della differente distribuzione delle risorse;
- quella del *reclutamento*, cioè dell'inclusione di nuovi soggetti all'interno della cornice organizzativa; non ci addentreremo in questo tema, che ci limitiamo qui a segnalare come un indicatore di innovazione (così che ad esempio verranno reclutati soggetti sconosciuti, sulla base dei curricula e delle competenze, magari mediante bandi sovranazionali), o viceversa della riproduzione degli assetti, e quindi verrà prestata attenzione alle affinità, alle conoscenze dirette, alla vera o presunta "fedeltà";
- al leader spetta infine il compito della "*manutenzione della ribalta*": cioè sovrintendere, se non addirittura presenziare direttamente, a tutti quei momenti che rappresentano l'organizzazione verso l'esterno: che si tratti di meeting internazionali, di convegni, di visite di delegazioni, oppure di mantenere le relazioni con le altre organizzazioni presenti nella scena locale e sovralocale, sarà il leader a rispondere delle prestazioni, sarà lui (lei) a ricevere il plauso per un servizio o una manifestazione riuscita, o viceversa a pagarne le conseguenze in caso di insuccesso (salvo poi, in un caso come nell'altro, rivalersi sui membri del gruppo di lavoro).

Inter-agenti. Diventare agenti-attori sociali riflessivi

*Abitare (con) la comunità locale. Volontari, allenatori, genitori. È possibile riconnettere competenze (tempi di vita, tempi di lavoro) diverse?*²⁰

C'è un potenziale enorme, dentro il corpo²¹ della polizia municipale. E questo potenziale è dato (anche) dalla vicinanza, o prossimità, cioè dal fatto che gli agenti sono spesso anche abitanti della stessa città in cui operano, cittadini fra i cittadini. Questa pre-condizione li può mettere a disagio (essere riconosciuti, dover motivare o giustificare scelte della propria organizzazione), ma può, anche questa, trasformarsi in un'opportunità (essere ri-conosciuti per la competenza, per il ruolo svolto). È questo potenziale che ci interessa, poiché, a partire dall'approccio riflessivo (Melucci, 1998), sappiamo che è possibile valorizzare le opportunità insite in una ricorsività continua tra ciò che si fa e ciò che si conosce su quello che si fa. Un lavoro incessante, magari dai confini labili fra tempo del lavoro e tempo libero, che per poter diventare efficace necessita di momenti di sospensione dall'azione, con la costruzione di

²⁰ Lavorare per connessioni è un lavoro faticoso e creativo. Due aneddoti: raccontava l'ispettore di polizia penitenziaria del carcere minorile di Treviso: "a volte imparo cose, dai ragazzi, qui dentro, che mi fanno riflettere sul mio essere genitore"; o un educatore di una comunità di accoglienza per minorenni reggiana: "porto qui i miei figli, la domenica, quando non sono di turno, giocano con i ragazzi ospiti, sperimentano l'accoglienza".

²¹ Vorremmo sottolineare come il definire l'insieme degli operatori di PM come un "corpo" (il corpo della polizia municipale) assegna analiticamente, organizzativamente, una valenza organica a questo gruppo di lavoro. La metafora biologica trionfa, dunque. Così come le sue diverse accezioni: se in positivo sentirsi parte del gruppo diventa "spirito di corpo", tanto cara a tutte le forme molto disciplinate e gerarchizzate di lavoro (gli eserciti), in negativo potremmo discutere intorno a vere e proprie patologie organizzative, quando questo tipo di collante, troppo spesso dato per scontato, o ricondotto a "disfunzioni" dei singoli componenti, e non a questioni organizzative, non funziona.

informazioni che per un verso riducono l'incertezza dell'agire e per altro verso aprono altri fronti di nuova incertezza, perché permettono di scoprire nuove questioni o altre soluzioni possibili. Un sapere dunque che non è più un mero deposito di conoscenze iniziali, spesso inadeguate, ma che consiste in una rielaborazione continua, che apprende dall'esperienza propria e altrui. Attraverso questa "riflessività di secondo livello" diventa possibile aprire ad una modalità che è insieme di azione e riflessione (come direbbe Freire, 1971) continua, dia-logica. Che fa della limitatezza e dell'incompletezza un elemento di partenza, uno sprone, un invito ad apprendere in continuo. Il lavoro di strada (così come il lavoro sociale), proprio perché chiamato ad operare contemporaneamente su piani diversi, con strumenti di natura normativa, burocratico-amministrativa, relazionale-comunitaria (Bianchi e Dal Pra Ponticelli, 1994, p.13), deve essere messo in condizione di intervenire attraverso "processi di comprensione" (Olivetti Manoukian, 1988), a considerare la situazione che ha davanti come un "individuo-in-situazione", un "tutto" complesso, non riducibile in elementi semplici; come un sistema, o "un insieme di unità in reciproca interazione" (Morin, 1983). Cioè un fatto, un fenomeno sociale incarnato in quel momento, in quel luogo. Il che, in termini teorico-pratici si può tradurre in un vero e proprio programma di lavoro, utile

«per progettare le azioni in contesti normalmente turbolenti; per decidere, e nello stesso tempo non svalorizzare le alternative non scelte; per organizzare in modo più mirato le risorse e i vincoli; per fronteggiare al meglio le contingenze che si incontrano nella realizzazione ed essere flessibile in modo migliore; per gestire costruttivamente i conflitti di competenza tra ruoli e di interpretazione degli eventi; per impostare stile e metodo di valutazione continua dei processi di lavoro ed organizzativi, le loro premesse, i risultati ottenibili ed ottenuti; confrontando di continuo il proprio modo di operare con le strategie (migliori) di altri colleghi e di altri enti (lo spirito del benchmarking), piuttosto di consolarsi guardando chi lavora o è in condizioni peggiori²²; per gestire i contenuti e le relazioni attraverso cui si comunica interagendo con gli altri operatori ed amministratori». (De Sandre, 2007, p.27).

Esplorare il potenziale riflessivo e farlo divenire materiale su cui lavorare, con cui confrontarsi, può essere un altro modo per valorizzare competenze ed esperienze altrimenti lasciate fuori, sconnesse, scisse, rispetto al contesto lavorativo.

L'ascolto: dov'è finita l'autorità? Deferenza e contegno, e l'ambivalenza del ruolo come risorsa

Proveremo ora a concentrarci su un altro aspetto della relazione, che affronteremo anche in questo caso nella duplice prospettiva dell'interazione operatore-cittadino-contesto locale e della relazione operatore-sistema organizzativo, vale a dire di quel "sistema di relazioni" che va sotto il nome di "lavoro di rete" (a sua volta compreso nella duplice accezione di interno - reti fra colleghi e fra settori - ed esterno - reti fra soggetti diversi, pubblici e privati). Ci sarà di nuovo di aiuto Goffman (2001), ed il suo lavoro di ricerca di quei meccanismi (le "regole del traffico dell'interazione sociale") che vedono gli individui impegnati nel tentativo di "salvare la faccia" nel corso delle interazioni. Ciò che si mette in gioco durante una relazione non è dunque l'oggetto,

²² O presunte migliori, come compare talvolta nelle affermazioni di alcuni agenti di PM, che si sentono "cugini poveri" rispetto alle altre forze dell'ordine pubblico (Polizia, Carabinieri).

la materia di cui si sta trattando, ma “il ruolo rituale del sé”: i giocatori-attori sono assoggettati ad un doppio mandato, che da un lato li vede come “oggetti sacri” (a rischio di offesa e profanazione) e dall’altro, in quanto partecipanti ad una interazione, come costretti ad accettare la sfida. La premessa sembra cogliere esattamente quel che avviene in qualsiasi sportello, ufficio, avamposto lavorativo: il giocatore-operatore è collocato entro una sacralità almeno organizzativa e professionale, ma non può sottrarsi al giocatore-utente che vi accede; il quale a sua volta si presenterà come portatore di istanze, ma anche di una sua, altra, sacralità, derivante ad esempio dalla disponibilità di un proprio capitale sociale, di proprie reti, di informazioni. Nel gioco relazionale si innescano doveri ed aspettative, differenti ma reciproci e contemporanei: da un lato l’operatore potrebbe attendersi “segni di devozione” per il ruolo rivestito, o deferenza, cioè

«quella componente dell’attività che funziona come strumento simbolico col quale si esprime regolarmente ad una persona il proprio apprezzamento nei suoi confronti o nei confronti di qualcosa di cui questa persona è assunta come simbolo, estensione o agente». (*ivi*, p.61).

Ma, non trattandosi di merce disponibile in sé, la deferenza, specie in una società liquida, in cui molti ruoli hanno perso valore intrinseco, va conquistata “sul campo”, e il giocatore ha a disposizione, per “preparare il terreno”, due opportunità: rituali di discrezione (cioè barriere che inducono l’attore a tenere le distanze dal destinatario²³ e rituali di presentazione, con i quali l’individuo testimonia al destinatario del messaggio del modo in cui lo considera e di come lo tratterà nell’imminente relazione. È evidente come nel lavoro di strada, in assenza di barriere, il rituale di discrezione nemmeno esista, e come sia quindi cruciale agire attraverso un rituale di presentazione in cui i diversi attori negoziano “in diretta” i diversi posizionamenti.

Il secondo livello che costituisce premessa all’apertura del gioco relazionale è definito dall’Autore come contegno,

«elemento del comportamento cerimoniale manifestato mediante l’atteggiamento, il modo di vestire e di muoversi, e che serve a comunicare a coloro che sono in sua presenza che egli è una persona che possiede certe qualità desiderabili o indesiderabili». (*ivi*, p.84).

Se la deferenza ha a che fare con dispositivi scenici (le barriere fisiche, la divisa, l’auto o la moto di servizio, tutto ciò che “distingue”) e con la manifestazione di forti asimmetrie simboliche (l’intrusività legittima nella vita privata da parte del conduttore del gioco relazionale), e quindi possiamo immaginarla spostata soprattutto sul versante del primo giocatore, vale a dire dell’agente/operatore, nel caso del contegno siamo in presenza di modalità di presentazione di sé a disposizione del cittadino/utente, che l’operatore potrà utilizzare per costruire una prima rappresentazione finalizzata ai propri scopi. L’utente potrà quindi influire poco sulla deferenza, che in buona parte sarà predisposta al momento del suo ingresso in scena, mentre farà leva sul proprio contegno per condizionare la relazione, se ne avrà l’opportunità.

Potremmo affermare che gli agenti/operatori:

- sul piano della *deferenza*, o del riconoscimento dell’autorità: si aspettano deferenze nei loro riguardi, e incontrano, invece, differenze, e ne rimangono spiazzati;

²³ Pensiamo ad esempio a tutte quelle professioni, e a quegli uffici, che funzionano su appuntamento, con un filtro dato da segreterie, porte, orari di accesso.

- sul piano del *contegno*: incontrano cittadini che a volte non si considerano tenuti a dover rispettare ruoli e regole, che forse non conoscono le regole del gioco, perché i loro riferimenti sono altri, oppure perché agiscono strategicamente, cercando di beffare gli operatori.

Queste due caratteristiche, paradossalmente, invece che costituire premesse prevedibili alle sfide quotidiane, costellano di fatica, di incomprensioni, il gioco relazionale, impediscono di considerare le diverse premesse implicite come legittimamente facenti parte dell'incontro. Se questo è vero, allora l'effetto di siffatti incontri è di far entrare in scena l'imbarazzo goffmaniano, vale a dire il crollo delle aspettative reciproche, le richieste che ciascuno dei giocatori proietta sull'altro sperando che possieda determinati attributi, e che questi si combinino in modo da rendere accettabile l'interazione: l'alternativa è che vengano a mancare gli stessi presupposti dell'incontro.

Ma consideriamo una interpretazione maggiormente attenta alla performance, all'azione, là dove questa si svolge: "*where the action is*" (Goffman, 2001, pp. 167 e segg.). Stavolta l'interazione viene a coincidere secondo l'Autore con la scommessa, paragonata al lancio di una moneta in aria da parte di due giocatori; le quattro fasi in cui si svolge la scommessa ci sembra abbiano molte affinità con la relazione che si potrebbe realizzare tra operatore e cittadino.

La prima fase, o di *preparazione*, è quella in cui i soggetti decidono di giocare e si accordano sulle regole (gli aspetti tecnici, la posta in palio); la seconda, o della *determinazione*, rappresenta il gioco vero e proprio (il lancio della moneta); la terza è la fase della *rivelazione*, o del raggiungimento del risultato (il premio); infine, una quarta fase, o della *sistemazione* o consequenzialità, comprende la

«capacità di un risultato di andare oltre quelli che sono i confini dell'occasione in cui esso viene determinato e di esercitare un'influenza obiettiva sul resto della vita di colui che scommette». (*ivi*, p.181).

Sappiamo che esistono tipologie di cittadini che si relazionano con gli agenti/operatori con modalità strumentali, che non hanno alcun interesse a partecipare ad una scommessa, puntando invece direttamente all'ottenimento del premio (ad esempio perché puntano a "farla franca", ad esempio ad evitare sanzioni); il loro obiettivo è di transitare attraverso l'operatore di turno per trarne un beneficio immediato. Il servizio, l'operatore, in questo caso sono strumenti, passaggi obbligati, e nulla più, e rispetto a loro probabilmente diventa fondamentale riuscire ad agire con manovre di disvelamento. Ma anche, dall'altro lato (dello sportello, dell'auto, della moto) può peraltro accadere che anche l'operatore non abbia alcun interesse a "giocare", cioè ad entrare in una logica di "rischio interattivo", e che anche l'operatore/agente "diaper-scontato" che il set di regole di funzionamento del servizio debbano essere conosciute e rispettate da chi, oltretutto, dovrebbe manifestare deferenza verso il proprio ruolo e verso l'istituzione che rappresenta. È evidente che, se nessuno dei due interlocutori "apre" all'altro, a questo punto si può innescare un meccanismo di azioni e reazioni assolutamente privo di vie d'uscita. Quello che avrà luogo sarà un gioco "a somma zero" (*ivi*, p.280), nel quale nessuno dei due giocatori, in realtà, giocherà la partita, fermandosi anzitempo. Nessuno dei due approderà al premio (che per l'utente può coincidere con l'ottenimento di una forma di comprensione, o anche solo di attenzione alle proprie vicende, per l'operatore l'aver avviato una relazione significativa, avere spostato la relazione sul piano di un possibile accordo),

tantomeno nessuno dei due avrà la possibilità di sistemare, rielaborare l'esperienza. Se accettiamo la cornice goffmaniana dunque possiamo affermare che gli operatori sono costantemente impegnati in "giochi d'azzardo pratici", la loro attività consistendo spesso in un tentativo di dilatazione della "fase due" della scommessa, che possiamo anche definire come l'attenzione alla trasformazione della presunta deferenza in una reciprocazione significativa (Simmel, 1998), basata su una fiducia magari inesistente prima di quell'interazione. Richiamando Collins potremmo sostenere che questa mossa da parte degli operatori "al livello della strada" somiglia al tentativo di trasformare un'interazione semplice in una "catena di rituali di interazione", nell'avvio di una modalità di relazione non-scontata, che apra ad una possibile serie successiva di giochi interattivi possibili. Quando questo accade si creano cioè le premesse di altre, future interazioni, che stavolta poggeranno su basi ben più stabili di quelle costruite solo su relazioni basate sul mero principio di autorità, o di deferenza. E la differenza fondamentale con queste ultime sta nella attivazione di una relazione (la scommessa agita e vinta) basata sul riconoscimento reciproco, rispettoso dei ruoli²⁴; che trasforma soggetti prima estranei in potenziali interlocutori. Capace di generare fiducia. E la fiducia, soprattutto quando viene costruita e alimentata ("guadagnata sul campo", potremmo dire), è la premessa fondamentale per qualsiasi tipo di riconoscimento duraturo e, aggiungeremmo, contagioso, cioè capace di generare ulteriore fiducia attraverso i contatti, le reti, di cui ciascuno dispone.

In sintesi

- L'interazione che si crea fra agenti/operatori e cittadini è fondamentalmente una relazione asimmetrica. Da una parte abbiamo un operatore con a disposizione un repertorio di conoscenze (professionalità, esperienza, organizzazione); dall'altra parte troviamo un interlocutore che non è tenuto a conoscere le regole del gioco (normative, regolamenti), spesso in condizioni di fragilità o di emergenza, forse diffidente, talvolta portatore di un gioco strumentale, magari alimentato dalle proprie reti di riferimento. Fra i due ruoli insomma esiste già in partenza una forte asimmetria di condizione, o di status: l'inizio della relazione avviene su basi asimmetriche, che l'organizzazione e l'operatore possono contribuire a mantenere, ad accentuare, oppure a ridurre (Bruni, Gherardi, 2007).
- Possiamo considerare gli agenti come *street level bureaucrats*, per il loro essere ingaggiati in servizi a soglia bassa, spesso inesistente. Essi sono sollecitati ad interpretare quotidianamente i regolamenti e le procedure formali per svolgere mansioni la cui discrezionalità non è riducibile, perché sollecitati a risolvere situazioni spesso complesse. Sono a tutti gli effetti "operatori di frontiera", poiché agiscono sia rispetto all'utenza esterna che nei confronti dell'organizzazione.
- È proprio in virtù di questa struttura di opportunità, rappresentata dalla loro collocazione di frontiera, che gli operatori possono rappresentare una risorsa riflessiva per l'organizzazione. Proprio perché sono rappresentanti dell'autorità pubblica locale gli agenti/attori sociali sono altrettanti punti di accesso al sistema di regole vigenti, e contemporaneamente *de facto* un

²⁴ Proprio come accade negli interventi realizzati nelle case di famiglie con adolescenti, quando gli agenti/attori interagiscono con genitori e figli ascoltando, e manifestando così la loro disponibilità a divenire interlocutori, non impositori di regole peraltro impossibili, o inesistenti, in quel particolare contesto.

indicatore sensibile delle trasformazioni che avvengono in seno alla società locale: abbiamo definito il loro ruolo come quello di “relè organizzativi”, cioè di fondamentali riduttori di incertezza organizzativa, specie in ambienti instabili, scossi da una elevata complessità esterna, proprio come accade nel turbolento campo del welfare.

- Il gioco relazionale che avviene fra agenti e cittadini è, appunto, un gioco. Un’interazione, rispetto alla quale mancano spesso i presupposti formativi. Che va agita nel momento in cui accade, sapendo che chi vi opera è incorniciato dentro ruoli che sono tali proprio - e solo se - vengono messi in gioco in quel momento; e che va esplorata, quando e se ciò è possibile, mantenendo lo spazio per possibili aperture a esiti imprevedibili, che possono portare verso la generazione di fiducia e, di conseguenza, del rafforzamento del ruolo.
- La risposta alla sensazione, diffusa, di una crisi di ruolo, vale per gli agenti/attori e vale in generale per (almeno) tutto il lavoro pubblico. E non si risolve con la logica di un rafforzamento normativo quanto piuttosto con il potenziamento di quei set di competenze che vanno sotto il nome di “relazionali”. D’altro canto, è pur vero che, gli agenti, come tutti gli operatori *street level*, sono sovraesposti, a tensioni emotive, a emergenze rispetto alle quali occorre intervenire rapidamente (una rissa, un TSO). È indispensabile quindi che le organizzazioni di appartenenza predispongano luoghi di attenzione, ascolto, riflessione, ricarica.

Rel-azioni

Quella che viene messa in gioco nella relazione - anche nella relazione di strada - insomma può essere qualcosa di diverso, e di insolito per entrambi gli attori, operatore e cittadino; di diverso dal potere classificatorio che fa parte delle procedure consolidate degli operatori, e di diverso dall’agire strumentale di alcuni (di molti) cittadini/utenti. Ecco il meccanismo che può attivare la relazione: quando tra operatore e cittadino scatta la fiducia, l’ascolto può diventare attivo (Sclavi, 2003), le storie diventano risorse generative, non solo impedimenti o trucchi. La fiducia diventa una sorta di *relè*, che stavolta scatta nella relazione, ed apre a scenari differenti. Certo, è un approccio che può venire condizionato negativamente dalle cornici istituzionali ed organizzative (il dover applicare regolamenti non condivisi, impopolari), ma che fondamentalmente è nelle disponibilità degli attori e trasforma gli attori in co-autori nella scena dell’interazione. La nostra ipotesi è che quanto più e meglio un’organizzazione manterrà fluide le relazioni con i propri collaboratori, ed in particolare con coloro che occupano i confini organizzativi, stimolandone le capacità esplorative e riflessive, tanto più e meglio agirà come *learning organizations* (Argyris e Schön, 1978), pronta a cimentarsi con le trasformazioni in corso in modo resiliente, o consapevole della necessità di adattarsi, interpretandole, alle mutevoli condizioni ambientali (Weick e Sutcliffe, 2010). Si tratta di un tema impregnato di ambivalenze e di tensioni, che considera gli agenti/operatori ingaggiati in un lavoro di tipo relazionale come attori sociali capaci di attivarsi, con un processo che chiameremo, parafrasando Weick (1997) di *self enactment*, o auto-attivazione, che presuppone momenti di consapevolezza e di sovraesposizione molto impegnativi. Quel che ci pare certo è che la loro collocazione *street level* li sollecita; e che, specialmente se incorniciati in organizzazioni duttili e orientate all’apprendimento, e da momenti di sosta quali è possibile ritrovare nei momenti di *équipe*, saranno portati a trasformare

le novità e gli spiazzamenti portati dall'ambiente esterno in opportunità riflessive. Gli agenti/attori possono dunque mettere in campo azioni capaci di restituire e ricostruire senso alla dimensione del proprio lavoro e della propria organizzazione²⁵, in un contesto sempre più instabile e individualizzato.

Queste considerazioni ci portano ad alcune riflessioni conclusive:

- le nostre case, i nostri quartieri, piazze, giardini e città sono luoghi di straordinaria importanza per comprendere - proprio per il loro manifestarsi - lo stato di salute di una comunità locale, se non addirittura, in maniera induttiva, di una società;
- potremmo a questo punto affermare che, per comprendere quel che accade nelle case, per le strade, nelle piazze e sui marciapiedi delle città serve innanzitutto prestare attenzione a quel che vi accade; vedere, o accorgersi di quel che accade; una questione apparentemente banale, ma in realtà, sempre nella scia fenomenologica, siamo abituati a “dare per scontate” (cioè letteralmente a non vedere) ciò che accade in forma abitudinaria. Si tratta di una modalità di risparmio energetico, o di routinizzazione dell'esistente, che ha come conseguenza la sottovalutazione di aspetti della vita quotidiana che invece meriterebbero tutt'altra attenzione²⁶;
- per accorgersi di quel che accade è però fondamentale disporre di operatori allenati, addestrati, capaci di cogliere le trasformazioni mentre avvengono, mentre si manifestano; e capaci anche di poter attingere da elementi, e da attori (altri cittadini) informazioni utili per il proprio riflettere ed agire; occorre dunque poter riflettere, interpretare (cioè anche disporre di strumenti utili per la comprensione di quel fenomeno), attivando modalità di ascolto verso chi quello stesso fenomeno sta vivendo;
- perché ciò accada le organizzazioni entro cui gli attori/relè agiscono devono predisporre artifici organizzativi, riflessivi (équipe, aggiornamenti, lavori di rete, leadership credibili), purché costanti e condivisi, in cui sia possibile confrontarsi, scambiarsi conoscenze, informazioni, esperienze. In cui sostenersi reciprocamente;
- infine, ma solo a questo punto, occorre saper elaborare una strategia di azione, un intervento, in modo il più possibile condiviso con gli altri membri dell'organizzazione, di altre organizzazioni presenti, e soprattutto plausibile se sono state attivate relazioni feconde e improntate al conseguimento di una fiducia reciproca con quei cittadini e quel segmento di popolazione con cui si è in contatto.

BIBLIOGRAFIA

Argirys C., Schön D.A., *Apprendimento organizzativo: teoria, metodo e pratiche*, Milano, Guerini, 1998.

Bauman Z., *Modernità liquida*, Roma-Bari, Laterza, 2002.

Beck U., *La società del rischio*, Roma, Carocci, 2000.

Bianchi E., Dal Pra Ponticelli M. (a cura di), *Storie di lavoro nel servizio sociale*, Milano,

²⁵ È in questo senso che Weick (1997) parla di *organizing*, cioè dell'organizzare come un processo continuo, che avviene quotidianamente e con il contributo (positivo o negativo, influente o meno che sia) di ciascuno.

²⁶ Le motivazioni sono le più diverse, e non intendiamo certo esaurirle in questa nota. È una questione assai complessa, che riassumeremo come una forma di difesa, o “presa di distanza dal mondo”, che Simmel (1998), riferendosi alla vita nelle metropoli, definì come *blasé*, di disincanto rispetto ai fenomeni che circondano l'uomo contemporaneo.

- FrancoAngeli, 1994.
- Bifulco L., *Le organizzazioni*, Roma, Carocci, 2002.
- Bruni A., *Gherardi S., Studiare le pratiche lavorative*, Bologna, il Mulino, 2007.
- Butera F., *Il castello e la rete*, Milano, FrancoAngeli, 1997.
- Castel R., "Diseguaglianze e vulnerabilità sociale", in *Rassegna Italiana di Sociologia*, n. 1, gennaio-marzo 1997.
- Crozier M., Friedberg E., *Attore sociale e sistema*, Milano, ETAS libri, 1990.
- Czarniawska B., *Narrare l'organizzazione*, Milano, Comunità, 2000.
- De Sandre I., "La riflessività come dimensione interna al lavoro di servizio alle persone", in *Studi Zancan*, 1/2007.
- Di Domenico M., *Clandestini. Animali e piante senza permesso di soggiorno*, Milano, Bollati Boringhieri, 2010.
- Douglas, M., *Purezza e pericolo*, Bologna, il Mulino, 1998.
- Ferrari M., *La frontiera interna. Welfare locale e politiche sociali*, Milano-Firenze, Academia Universa Press, 2010.
- Ferrari M., *Erbe da marciapiede. Di alieni, di meticcianti e nomadismi: ipotesi per un lavoro sociale ri-generativo*, in *Il lavoro sociale che cambia. Per una innovazione della formazione universitaria*, a cura di V. Pellegrino e C. Scivoletto, Milano, FrancoAngeli, 2015.
- Freire P., *La pedagogia degli oppressi*, Milano, Mondadori, 1971.
- Giddens A., *Le conseguenze della modernità*, Bologna, il Mulino, 1994.
- Goffman E., *La vita quotidiana come rappresentazione*, Bologna, il Mulino, 1969.
- Goffman E., *Il rituale dell'interazione*, Bologna, il Mulino, 2001.
- Goffman E., *Espressione e identità*, Bologna, il Mulino, 2003.
- Lipsky M., *Street-level bureaucracy*, New York, Russel Sage Foundation, 1980.
- Mangham I. L., Overington M. A., *Organizzazione come teatro*, Milano, Raffaello Cortina, 1993.
- Melucci A. (a cura di), *Verso una sociologia riflessiva*, Bologna, il Mulino, 1998.
- Mintzberg H., *La progettazione dell'organizzazione aziendale*, Bologna, il Mulino, 1996.
- Morin E., *Il metodo*, Milano, Feltrinelli, 1983.
- Negri N., *La vulnerabilità sociale*, in Camarlinghi R., D'Angella F., *Possiamo ancora cambiare?*, Padova, Coop. Solidarietà, Laboratorio per l'innovazione sociale, 2006.
- Olivetti Manoukian F., *Stato dei servizi*, Bologna, il Mulino, 1988.
- Olivetti Manoukian F., *Produrre servizi. Lavorare con oggetti immateriali*, Bologna, il Mulino, 1998.
- Olivetti Manoukian F., *Re-immaginare il lavoro sociale*, i Geki di Animazione Sociale, Torino, EGA, 2005.
- Schütz A., *Saggi sociologici*, Torino, UTET, 1979.
- Sclavi M., *Arte di ascoltare e mondi possibili*, Milano, Bruno Mondadori, 2003.
- Sennett R., *L'uomo flessibile*, Milano, Feltrinelli, 1998.
- Simmel G., *Sociologia*, Torino, Edizioni di Comunità, 1998.
- Weick e Sutcliffe: 2010.
- Weick K. E., *Senso e significato nell'organizzazione*, Milano, Raffaello Cortina, 1997.
- Wenger E., *Comunità di pratica*, Milano, Raffaello Cortina, 2006.
- Zanini P., *Significati del confine*, Milano, Bruno Mondadori, 1997.

QUINTA PARTE: IL MONDO DELLO SPORT

La parte relativa al mondo sportivo di Come out ha riguardato diverse articolazioni presenti nel territorio cittadino. In particolare, con l'aiuto del Comune di Parma ed in modo diretto, abbiamo sviluppato un contatto con il CUS Parma, con USIP, con CSI, con una squadra di Football Americano di primo piano (Parma Panthers) e con un'organizzazione spiccatamente educativa come Giocampus.

Con ognuno di questi soggetti abbiamo costruito un processo finalizzato ad aiutare gli allenatori (ed in un caso un gruppo di peer adolescenti come vedremo) nell'individuazione, accompagnamento ed orientamento del disagio in adolescenza, obiettivi di Come out.

Vediamo prima l'esperienza con Panthers, CSI e USIP.

Educallenare

Sara Azzali

Allenare gli adolescenti

L'attività sportiva costituisce un'area importante per la crescita dei ragazzi non solo dal punto di vista motorio ma anche sul piano sociale ed emotivo.

È assodato come l'esercizio fisico di livello moderato, praticato quotidianamente, costituisca un fattore preventivo di patologie quali diabete e malattie cardiovascolari ma anche dal punto di vista del benessere mentale le ricerche sembrano evidenziare come lo sport possa essere un luogo di tutela in quanto chi lo pratica presenta una maggiore autostima, minori sentimenti di solitudine e una migliore immagine del proprio corpo rispetto a chi conduce una vita sedentaria.

Il lavoro sulla propria struttura corporea, lo sviluppo e il miglioramento delle abilità motorie favorirebbero dunque un avvicinamento dell'adolescente alla propria realtà fisica, sollecitando una maggiore comprensione delle caratteristiche del proprio corpo, i punti di forza, i limiti: gli allenamenti, l'acquisizione di apprendimenti di tipo motorio, le misurazioni in relazione a sé stessi e in rapporto agli altri durante le competizioni, possono contribuire al processo di ristrutturazione della propria immagine corporea, compito che coinvolge tutti gli adolescenti. In questa fase della vita infatti il corpo, soggetto a repentini cambiamenti, produce nuove potenzialità e, al tempo stesso, possibili aree di vulnerabilità. Improvvisti "scatti" di crescita possono alterare l'equilibrio e il controllo delle proprie strutture: il corpo ha bisogno di un certo tempo per adattarsi alle nuove proporzioni; altrettanto la mente ha bisogno di un certo arco di tempo in cui poter organizzare questa nuova immagine di sé, in un lavoro di costruzione della propria identità.

È bene ricordare che insieme ai processi di crescita e di ricerca della propria identità avviene un progressivo distacco dalle figure genitoriali, deidealizzate e confrontate

in maniera critica coi genitori altrui, ma anche un allargamento delle relazioni interpersonali nel contesto extra familiare: tra i nuovi luoghi sociali, di aggregazione e di vita quotidiana, l'ambito sportivo diventa per molti ragazzi uno dei principali contenitori della crescita relazionale. Rapportarsi con altri adolescenti all'interno di una squadra o nel gruppo di allenamento permette di scoprire sé stessi nel rapporto con gli altri, attraverso una ricerca di similitudini e differenze che pian piano permettono al ragazzo di orientarsi rispetto alla propria identità; il gruppo sportivo è inoltre un terreno di sperimentazione di sentimenti di accettazione e integrazione, oltre che un luogo in cui la competizione è ammessa in una forma protetta in quanto tutelata da regole che consentono di esprimere emozioni quali la rabbia e altri stati d'animo in un contesto adeguato. Essendo un luogo in cui si esprimono diverse parti di sé è possibile che i ragazzi manifestino disagi e problematiche (per esempio rapporti critici con la squadra, diminuzione della motivazione a proseguire, difficoltà a giocare le partite, ecc.) che ad un occhio ingenuo possono sembrare strettamente legate alla prestazione sportiva ma che, osservando meglio, raccontano tra le righe difficoltà emotive e personali comunicate più spesso dall'adolescente con l'azione piuttosto che con la parola.

Allenatori e altre figure delle società sportive, che quotidianamente interagiscono con i ragazzi, diventano in questo contesto personaggi significativi in quanto punti di riferimento che possono intercettare molto precocemente forme di disagio celate o non ancora consolidate, ma che cominciano a dare segnali, avvisaglie.

Tale possibilità non è priva di costi in quanto rappresentare un adulto significativo aggiunge una notevole complessità ai compiti di un allenatore, arbitro, preparatore atletico e via dicendo. Tenere conto non solo degli obiettivi di apprendimento, ma anche di aspetti educativi, affettivi e relazionali, costituisce inoltre un "nuovo" modo di lavorare che si è fatto strada di recente, sulla scia dei numerosi cambiamenti sociali e culturali che la nostra società ha attraversato.

Nel corso degli ultimi decenni infatti si è assistito ad un forte sconvolgimento del rapporto tra le generazioni a partire dai singoli nuclei familiari che hanno operato una sorta di trasloco che ha spostato l'accento delle priorità dall'area dei valori "etici" a quella dei valori "affettivi", per cui sembrerebbe che attualmente venga attribuita maggiore importanza alla trasmissione di "affetti" piuttosto che di regole o principi astratti. In questo senso i genitori oggi sembrano più orientati ad una "funzione ostetrica della mente" utile ad aiutare il figlio a far emergere la sua natura piuttosto che ad impartire regole e norme da interiorizzare. Tale scenario viene in un certo senso riproposto anche all'interno di istituzioni para familiari, in questo caso le società sportive, dove i ragazzi avanzano il bisogno di essere rispecchiati e ascoltati. Infatti, se una delle sfide adolescenziali sta nella capacità di separarsi dalle figure genitoriali, è anche vero che i ragazzi chiedono ad adulti che ai loro occhi risultano competenti, e che quindi vengono visti come un punto di riferimento, di svolgere importanti funzioni di sostegno alla loro crescita: si tratta di richieste indirette, per cui da un lato sembra che i ragazzi lavorino per ottenere indifferenza ma, dall'altro lato, osservano con la coda dell'occhio quale sguardo di ritorno e quale posizione assume la figura adulta nei loro confronti. Gli adulti che lavorano con gli adolescenti si trovano impegnati nel fare i conti con richieste spesso contraddittorie e con la costruzione di un nuovo modo di esercitare la propria professione.

In una società fondata sulla "regola" la distanza verticale tra le generazioni produceva

una divisione netta dei compiti tra i vari attori sociali, questo poiché tale distanza, permettendo minori spazi di apertura reciproca e minor scambio tra giovani e adulti, faceva sì che gli aspetti affettivi non dovessero far parte della pratica di insegnamento, il cui fine ultimo stava proprio nella mera acquisizione di competenze da raggiungere; in una società “affettiva” invece i confini tra i vari ruoli si fanno più nebulosi poiché la qualità delle prestazioni va inestricabilmente ad intrecciarsi con la qualità delle relazioni (si vedrà successivamente come la stragrande maggioranza delle persone coinvolte nel nostro intervento si sia riconosciuta in una posizione di questo tipo, con una riflessione quasi unanime circa la sensazione di trovarsi dentro una realtà complessa in cui, con diverse modalità, ci si trova a districarsi).

L'espressione a volte banale “devo essere anch'io un po' psicologo”, che tanto si sente pronunciare, credo rifletta in parte la sensazione di dover analizzare e comprendere una realtà che spesso risulta farraginoso e che richiede un grande sforzo di riflessione.

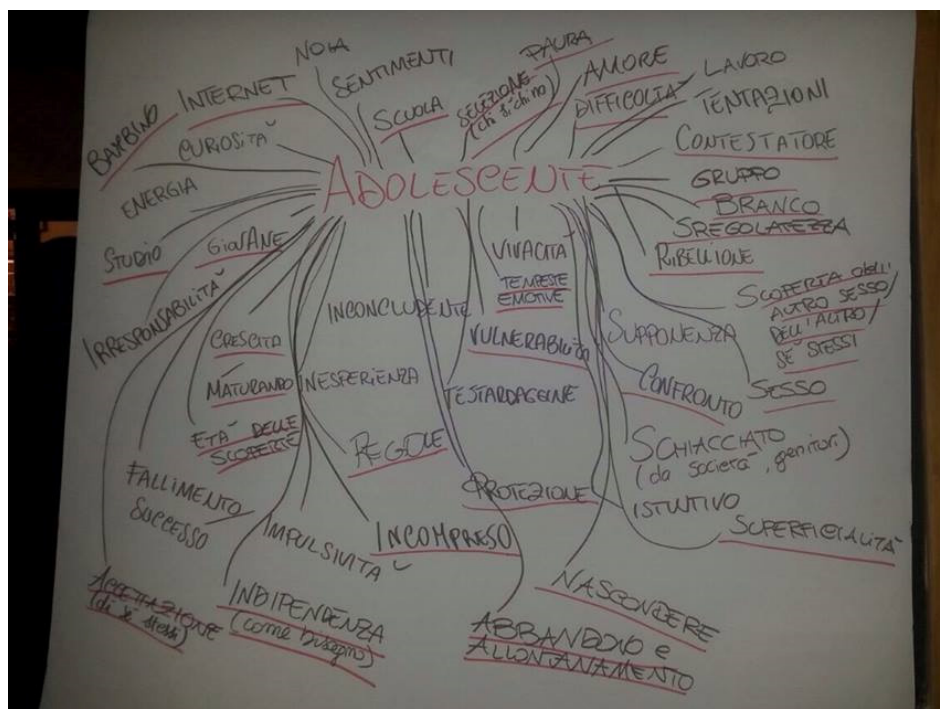
Assetto formativo

La proposta formativa rivolta alle varie società sportive ha avuto come focus la possibilità di cogliere aspetti della “normale complessità” del mondo adolescenziale e del lavoro con questo target di età: uno sguardo di questo tipo dovrebbe favorire l'emergere di nuovi modi di guardare all'adolescente e la costruzione di nuove modalità con cui rapportarsi a lui. I momenti formativi sono così stati suddivisi in un primo step di conoscenza e approfondimento della comprensione della fase adolescenziale, seguito da un secondo step più interattivo, in cui sperimentare possibili modi di stare con l'adolescente, i suoi famigliari, i propri colleghi.

Le società e le federazioni sportive che hanno aderito sono state Panthers Parma, CUS, CSI e UISP, per un totale di 52 allenatori partecipanti.

Per creare condizioni di lavoro ottimali i gruppi andavano da un minimo di 6 a un massimo di 16 persone e i due incontri svolti con ciascun gruppo avevano la durata di 2 ore. Nel *primo incontro* si svolgeva un breve momento di presentazione (nome, anni, disciplina di cui ci si occupa e ruolo, fascia di età con cui si lavora) seguito da un brainstorming sulla parola “*adolescente*” dove il conduttore del gruppo raccoglieva le parole associate dai vari partecipanti scrivendole su un tabellone visibile a tutti; terminata questa attività lo psicologo riprendeva le parole emerse tessendo tra loro un filo logico che veniva arricchito da alcune nozioni specifiche circa la fase adolescenziale; nel corso della seconda ora si apriva la discussione, ascoltando quali idee, sensazioni, esperienze vissute erano state sollecitate.

La discussione di gruppo è un momento particolarmente importante in quanto stimola la ricerca di collegamenti tra la propria idea di adolescente, le conoscenze ad oggi disponibili sul tema, e l'esperienza quotidiana: chiarire il proprio punto di vista agli altri membri del gruppo richiede infatti una curvatura dello sguardo su di sé e dar voce a quanto si è colto offre al singolo la possibilità di raccontare non solo agli altri, ma anche a sé stesso, quale posizione, atteggiamento assume in merito all'argomento trattato.



Il *secondo incontro* verteva invece sull'offrire uno spazio esperienziale in cui, attraverso una pratica attiva, si potesse passare dal piano delle teorie e delle riflessioni a quello delle azioni. Dopo un primo momento in cui venivano raccolte impressioni e idee, veniva proposto ad ognuno di sollevare situazioni problematiche che si erano vissute o che avevano luogo nell'attualità, all'interno del proprio lavoro. Raccolte un certo numero di vignette lo psicologo costruiva un ipotetico role playing all'interno del quale definiva quanti attori erano previsti per poi chiedere ai partecipanti chi desiderava cimentarsi nel giocare una parte (per esempio allenatore, allievo, papà dell'allievo). Una volta che i ruoli erano assegnati lo psicologo si rivolgeva ad ognuno degli attori separatamente per dare indicazioni specifiche.

Fatto ciò, si presentava brevemente al resto del gruppo la situazione che sarebbe poi stata messa in scena dopodiché partiva la simulata. A chi non giocava la scena direttamente spettava la parte di osservatore.

Al termine di ciò si ricostituiva un cerchio all'interno del quale discutere di quanto accaduto a partire da chi era rimasto in platea ricercando posizioni, atteggiamenti, cosa avrebbe fatto al posto dei colleghi nel caso non avessero condiviso le scelte effettuate, per poi passare ad esaminare come si erano sentiti gli attori della scena, il perché delle scelte effettuate, del modo in cui si era comunicato, dei personaggi che avevano scelto di coinvolgere o meno. Solo alla fine venivano svelate le motivazioni e le sensazioni che non erano ancora emerse, per esempio nodi problematici che non erano stati toccati, e così via.

Concluso il secondo incontro si domandava a chi aveva partecipato di compilare un questionario di feedback dell'esperienza.

Tracce delle esperienze formative

Descriverò ora alcune riflessioni raccolte nel corso degli incontri.

Uno dei gruppi ha evidenziato il tema del “*riconoscimento*”: vari partecipanti affermano che ricordare il nome dei nuovi allievi, specie quando si parte a seguire una nuova squadra, è un buon modo di cominciare la relazione. Queste riflessioni vengono collegate alla questione della costruzione identitaria che si sviluppa nel corso dell'adolescenza. Il gruppo in questione racconta una storia di tradizione che ormai da vari anni caratterizza la loro società ossia uno degli allenatori conia un soprannome per ogni ragazzo che entra a far parte del gruppo. Questo era cominciato come un gioco, ma secondo i partecipanti è poi diventato davvero importante per i ragazzi: il soprannome dato era divenuto ai loro occhi una sorta di battesimo, un'inclusione a tutti gli effetti nel gruppo squadra. I ragazzi nuovi sembravano trepidare per sentirsi riconosciuti all'interno della squadra, quasi come si trattasse di un rito di passaggio. Un fatto interessante era che non tutte le figure avevano il potere di “battezzare” i nuovi entrati, anzi: in maniera unanime i partecipanti concordavano sul fatto che solo uno di loro aveva tale permesso, un permesso “implicito” dato dai ragazzi e dai colleghi che però esisteva in maniera palpabile. Il perché di ciò era associato dai partecipanti a caratteristiche di questa figura, aspetti che sono molto in linea con quanto menzionato nella parte introduttiva di questo capitolo. Sembrava che la persona in questione riuscisse a tenere insieme un ruolo da allenatore con una sorta di ruolo “guida” nei confronti dei ragazzi e, anche chi riteneva di non sentire il bisogno di mettere in discussione parti di sé, convergeva nell'opinione che la relazione che il loro collega stabiliva con gli allievi era una relazione ricca di tanti aspetti messi in campo, forse, anche di qualche strumento in più derivato da una formazione personale.

Si fa evidente fin da questa prima osservazione qualitativa, come la possibilità di trovare una collocazione nel gruppo sia un elemento rilevante: il lavoro su sé stessi in relazione agli altri sembra infatti essere uno dei punti che lo stesso gruppo ha sottolineato come fondamentale affinché la presenza e le motivazioni del ragazzo lo portino non solo a rimanere nella squadra, ma anche ad incrementare le sue prestazioni. A tale scopo un partecipante asserisce: «Forse il problema sta nel fare il gruppo: quando una squadra è coesa è più facile che si vada avanti, invece, quando ognuno pensa per sé e al di là del campo non si costruisce niente è più facile che ad un certo punto se ne vadano. Io per questo motivo invito i miei allievi a far le docce insieme». Nelle parole di questo allenatore si osserva bene come il lavoro del gruppo e del singolo individuo procedano di pari passo.

Più di un gruppo ha sottolineato come la forbice dell'adolescenza appaia attualmente dilatata, per cui se il suo innesco viene individuato in un'età più tenera, la sua conclusione al contrario sembra enormemente protrarsi.

Emerge il tema dell'utilizzo di tecnologia come un elemento che in parte semplifica, in parte complica, le comunicazioni, il recupero di informazioni e notizie, l'organizzazione di appuntamenti, la costruzione della relazione. Spesso vengono utilizzati “gruppi” su Whatsapp con più persone alla volta: ciò da una parte consente all'allenatore, al genitore e via dicendo, di spendere poco tempo con telefonate messaggi, mail private, poi però sembra si perda un po' il controllo del mezzo: i gruppi vengono spesso utilizzati dai partecipanti in maniera impropria, per esempio saturando le conversazioni di messaggi, ci si ritrova il telefono che squilla sempre, a volte si fa confusione. Dalle varie figure viene così evidenziato come le nuove tecnologie abbiano portato interessanti possibilità, ma abbiano anche insite difficoltà, che forse vorrebbero essere aiutati a gestire. Qualcuno chiede «Quale può essere un

meccanismo di interazione adatto? Non so, non vorrei che con questi strumenti nuovi più che metterci in relazione coi ragazzi poi noi tendessimo ad “inseguirli”...».

La “sconfitta” è un altro tema interessante. Sembra che gli allenatori, oggi, si trovino più in difficoltà a gestire la squadra che vive una sconfitta. Sembrerebbe che la mancata vittoria non venga considerata dai loro allievi un possibile risultato, che può essere utile per comprendere gli errori, migliorare qualcosa di sé e nel gruppo, ma piuttosto come un elemento davvero difficile da accettare. Un partecipante racconta: «Sembra che fin dalla più tenera età si debbano proteggere i bambini dalle loro stesse emozioni, come se l'emozione andasse “bloccata” prima ancora che il bambino la riconosca. Spesso i genitori non vogliono che il figlio soffra. Nello sport per esempio, se non convochi il ragazzo a giocare può essere vissuto da lui e dalla famiglia come un affronto, spesso non interessa capire il perché, importa solo che non gli si è dato qualcosa, che gli si è fatto un torto». Un altro allenatore aggiunge: «Spesso si percepisce una sorta di onnipotenza del/la ragazzo/a che inizia a praticare uno sport (es. kick boxing) vedendosi già come un piccolo campione. Si vede dal fatto che non ti ascoltano, che vogliono fare ciò che vogliono. Alcuni sembrano venire solamente per dimostrare che sono ‘forti’». Un'allenatrice di kick boxing racconta: «Io credo che tanti abbiano paura di farsi male, e che siano lì non tanto per mettersi in gioco con sé stessi ma per ‘esibire’ qualcosa».

Poi emergono le situazioni critiche, quelle dove un allievo comincia a metter in atto comportamenti problematici. Dice un allenatore: «Per esempio, M. ci attacca... Risponde, magari insulta anche. Che cosa devo fare? Mandarlo a casa? devo comprenderlo? Ma poi come faccio? Gli dò una punizione? Perché poi non è neanche giusto che nei confronti dei suoi compagni io lo tratti come se non fosse successo niente».

Giocampus Estate e Giocampus Neve

Fabio Vanni

Giocampus è un'esperienza educativa costituita da diversi ambiti operativi e che è attuata da molti anni con eccellenti risultati. È organizzata e finanziata da un'alleanza di soggetti pubblici (Comune di Parma, Università, CONI, etc.) e privati (Barilla, Chiesi, Dalla Rosa Prati, etc.) ed ha una forte vocazione etica ed impatto sulla realtà locale. <http://www.giocampus.it/> per approfondimenti.

La nostra collaborazione ha riguardato una partecipazione esplorativa di una nostra psicologa ad una settimana bianca con ragazzi nella prima adolescenza, 'Giocampus Neve' e la partecipazione della stessa alla formazione degli istruttori (tecnici sportivi) e dei Teen (ragazzi e ragazze dai 15 ai 18 anni) che svolgevano funzioni operative o di supporto ad attività degli istruttori nel campus estivo 'Giocampus estate'.

Il primo percorso ha coinvolto alcune decine di istruttori ed è stato svolto da una coppia di psicologi²⁷.

Nell'ultima esperienza le nostre quattro operatrici²⁸ hanno incontrato 105 ragazzi suddivisi in 4 gruppi con i quali hanno sviluppato un breve processo di sensibilizzazione esperienziale.

Riportiamo qui la testimonianza di una delle operatrici partecipanti al lavoro con i ragazzi:

Giocampus Teen: un'esperienza

Carlotta Gamberini

Gli incontri a cui ho contribuito sono stati strutturati e gestiti nell'ambito di "Giocampus Estate - 2016", nell'alveo del Progetto "Come Out". Hanno avuto come destinatari e compartecipi gruppi di ragazzi e di ragazze, dai 15 ai 18 anni di età, che rivestivano il ruolo di "Teen" nell'esercizio di compiti di supporto e di gestione, così come previsti nell'ambito delle attività sportive organizzate.

Le linee portanti dei nostri interventi si sono incentrate su tre criteri di base: la sensibilizzazione dei partecipanti attraverso stimoli di dialogo e partecipazione, l'intercettazione dell'eventuale disagio individuabile nell'adolescenza dell'adolescente" e, infine, l'orientamento finalizzato al supporto attivo nel funzionamento sia individuale che intersoggettivo dei ragazzi e delle ragazze.

La peculiarità dell'approccio utilizzato e delle metodologie messe in campo si è incentrata sull'intreccio, guidato e graduale, di tre livelli di analisi ed azione e cioè esperienziale, simbolico e concettuale: la trama che si è venuta tessendo ha permesso di plasmare un cd. percorso a comprensione crescente su tematiche nevralgiche quali l'agire insieme, la collaborazione, la sintonizzazione emotiva, l'ascoltare tramite l'ascoltarsi, la costruttività della relazione tramite la comprensione dell'altro e del suo agire, l'empatia, la co-azione collaborativa ecc.

In particolare, a mio personale parere, proprio la specificità del passaggio dal "toccare con mano" e dal provare le sensazioni fisiche e le emozioni incubate nell'ambito del percorso della "foresta della conoscenza reciproca" al comprendere concetti e

²⁷ Si tratta di Sara Azzali e di Marcello Zoni.

²⁸ Sara Azzali, Carlotta Gamberini, Albertina Safina e Federica Paroli.

pensieri conseguenti e sottesi, ha permesso di co-costruire, pur con ovvie diversità individuali ed intra ed inter gruppali, sia a livello di singoli, sia a livello di dinamiche inter-relazionali, un approdo più sicuro, proprio in quanto sperimentato e condiviso, verso una consapevolezza maggiormente strutturata perché più profonda e non solo dialogica o teorica. Le ricadute ed i messaggi educativi del percorso attuato, in specifico, sono state intercettati, riconosciuti, esplicitati ed ancorati dai ragazzi partecipanti, opportunamente da noi stimolati, non solo in relazione al pregresso vissuto in ciascuno, ma anche per quanto concerne il loro quotidiano in corso d'opera, nell'ambito delle dinamiche agite nei gruppi di Giocampus, e, altresì, come loro criteri e risorse da mettere in gioco sui comportamenti futuri, per sé e per gli altri.

Per la mia personale competenza ed esperienza l'attività posta in essere in questo contesto, seppur squisitamente connotato dal punto di vista agonistico e sportivo, pur nella sua caleidoscopica e numerosa varietà di partecipanti e di dinamiche interpersonali agite, ha senza dubbio rappresentato un efficace ulteriore tassello nell'edificazione di percorsi di supporto psico-educativo all'adolescente ed, al tempo stesso, ha veicolato e attuato una concreta sintonizzazione attuativa del portato teorico psico-pedagogico sotteso al significato etimologico del termine Educazione ovvero e-ducere, portare fuori.

Intervista di Sara Azzali a Elio Volta e David Montaresi

Azzali: Sapete che Come out si pone l'obiettivo di lavorare con quelle persone adulte, al di fuori della famiglia, che possono rappresentare un punto di riferimento per i giovani, un "altro" significativo. Voi avete a che fare coi ragazzi nel contesto sportivo: al di là della relazione intrattenuta per il vostro ruolo, sentite di prendere parte alla vita dei ragazzi, di "entrarci" in un senso più ampio che va al di là del lavoro che svolgete con loro? Se sì in che modo?

Volta: Questa domanda cade a fagiolo: mezzora fa mentre pranzavo coi ragazzi che hanno riordinato la struttura ragionavo sul fatto che per cambiamenti nel mio lavoro, che attualmente ha a che fare più col piano "organizzativo", non ho più tutto il tempo che prima dividevo coi ragazzi. Purtroppo questo mi manca, ma giustamente serve un elemento che consenta ai miei colleghi di mettere in atto la relazione coi ragazzi. Nonostante sappia questo, un po' mi manca: i ragazzi ti vedono non solo come un istruttore, ma come qualcuno che "passa un messaggio" e io vengo da un vissuto che un tempo era davvero molto legato a questo aspetto del rapporto diretto coi ragazzi.

Azzali: Quindi Elio questo modo di stare a contatto coi ragazzi ha fatto parte della tua esperienza e adesso, anche se tu non te ne occupi più direttamente, rimane comunque un aspetto che viene portato avanti dai tuoi colleghi.

Volta: Esatto, anche perché è la parte del progetto di cui vado più orgoglioso: è molto facile avere qui bambini che vengono per questioni pratiche, per esempio perché i genitori lavorano e devono dunque lasciarli a qualcuno, ma è più difficile intercettare ragazzi i cui genitori han più margine di scelta ma possono comunque decidere di mandarli a condurre un'esperienza di attività, di contatto con i loro coetanei, piuttosto che lasciarli a casa. Allora, quando arriva a Giocampus anche questo secondo gruppo di ragazzi, si ha la sensazione di essere riusciti a mandare un messaggio importante.

Azzali: E la tua esperienza David?

Montaresi: La logica di sviluppo del progetto 'Sportacus' comprende la possibilità di fornire alla famiglia uno sguardo globale sul figlio. Quando partimmo, oltre a tenere in conto un aspetto tecnico delle discipline sportive, un aspetto funzionale, una sorta di fotografia dello stato fisico del bambino, tenemmo in conto anche l'aspetto psicologico per capire come il bimbo si relaziona con gli altri, che percezione ha di sé e se questo profilo globale corrispondeva col vissuto dei genitori. Per quanto riguarda il lavoro invece che svolgiamo con gli istruttori CUS, i quali hanno anche preso parte al progetto Come Out, non si può non considerare che l'aspetto fondamentale di tutte le nostre attività sia l'adolescenza, stare con l'adolescente.

Azzali: Con Come Out ci siamo dati uno spazio di riflessione su come noi adulti ci relazioniamo con gli adolescenti e su come tali adulti possono intercettare non patologie, ma abbozzi di disagio messi in campo nel contesto sportivo. Vi trovate in linea con questo pensiero?

Montaresi: L'esperienza condivisa con altri tecnici, esperienza che ci ha portato a partecipare, è stata proprio la sensazione di aver bisogno di un'infarinatura di base che permettesse di comprendere un minimo l'aspetto psicologico della relazione col

ragazzo, che è un aspetto molto importante. È però anche importante delimitare quale può essere la competenza dell'istruttore, anche a seconda della sensibilità nell'affrontare l'argomento. Penso che molto dipenda dall'indole dell'istruttore perché ci sono svariati modi di stare coi ragazzi, anche secondo la fascia di età. Per esempio, nella fase agonistica la sensibilità dell'istruttore è spesso più rivolta alla comprensione dell'aspetto motivazionale, nella fase dell'infanzia credo si metta in campo più sensibilità per comprendere per esempio se un bambino appare a disagio e perché si senta così. La nostra esperienza con Come Out è stata molto positiva, però poi, quanto è stata trattenuta e quanto può essere trasferita nel proprio ambito, dipende forse molto anche dalla disposizione di ogni singolo istruttore, dalla sua sensibilità.

Volta: Sicuramente oggi ad un istruttore di educazione fisica, a un operatore della grande agenzia educativa dello "sport", viene chiesta una serie di competenze, a volte anche eccessiva. Rientrano l'aspetto delle emozioni, dell'empatia, della psicologia, che nell'entrare in sintonia con il ragazzo giocano un ruolo molto importante. Credo che nel nostro lavoro bisognerà spingere sempre di più su questi aspetti, perché nel profilo professionale di un istruttore avere certe competenze davvero può far la differenza! È vero che tanto dipende dalla fascia di età con cui lavoriamo perché, ad esempio, parlando di adolescenza uno degli obiettivi è mantenere alta la voglia di fare sport: nel nostro paese smettiamo di praticare attività sportiva proprio quando gli altri iniziano. In certe fasce di età l'aspetto sportivo va addirittura in secondo piano rispetto a quello "emozionale" e di relazione: quando si arriva a 16-17 anni e non si è un campione la molla che spinge a continuare l'attività sportiva non sarà la prestazione, ma il desiderio di star bene e star bene con gli altri, in un gruppo. La possibilità di sperimentare diverse discipline permette e facilita cambiamenti, ma credo che l'istruttore debba possedere certe competenze relazionali, sia con gli adolescenti sia con i bambini che non sempre hanno una motivazione intrinseca al praticare attività sportiva.

Azzali: Cerco di mettere un po' insieme le vostre osservazioni: da una parte c'è il bisogno di fare il proprio lavoro senza essere sovraccaricati, dall'altra parte c'è un bisogno di un'analisi complessa. Partendo da questa riflessione ritenete potrebbe rivelarsi necessaria una collaborazione più intensa tra professionisti in una rete che si occupa di ragazzi?

Volta: Secondo me è importante che nell'avere a che fare coi ragazzi si debba tenere conto delle diverse professionalità, degli ambiti di competenza differenti, ma la gestione diretta dei ragazzi, anche per un motivo pratico deve essere unica. Cioè, se poi ci sono criticità particolari è ovvio che possa entrare in gioco un'altra figura. Un chiarimento domandato ad un professionista può essere utile, ma ancora più utile penso sia farsi aiutare a comprendere, attraverso un professionista esterno, aspetti emotivi e relazionali che entrano in gioco. Per esempio, tutti abbiamo delle simpatie o antipatie, che ci portano a lavorare diversamente: essere aiutati a comprendere e gestire anche aspetti come questi potrebbe aiutarci davvero a migliorare la relazione coi ragazzi.

Azzali: Certamente comprendere quello che sentiamo è un primo passo che ci consente di lavorare ed eventualmente di migliorare i nostri rapporti. David cosa ne pensi?

Montaresi: Sì, son d'accordo sull'aspetto di fondo di trasferire competenze agli istruttori. Per esempio so bene che Elio, da tempo, con Giocampus prepara gli istruttori a dare un'attenzione particolare a questi aspetti. Parlando degli allenatori, aumentare la loro capacità di riconoscere lo stato emotivo dei ragazzi è un percorso da continuare. Ci sono poi altri aspetti da considerare: chi deve fare questa attività? Ci sono istruttori, per esempio dei preadolescenti, dove può essere veramente utile apprendere alcuni rudimenti per permettere di intercettare un disagio. Nella fascia dei bambini piccoli questa competenza penso sia molto utile: l'obiettivo in questo caso può essere fare sentire più protetto il bambino, anche accettando un momento di crisi e riuscire a coglierlo, tentando di risolverlo. Nella fascia degli adolescenti, per quasi tutti gli sport, siamo nel clou del momento agonistico perciò credo che lì possa prevalere l'aspetto motivazionale: su cosa posso far leva per migliorare la performance dell'allievo? E allora sì, continuano ad entrarci aspetti emotivi e relazionali, però si vanno a perseguire obiettivi diversi da quelli dell'infanzia.

Volta: È vero che linguaggi e modalità cambiano secondo l'età, però penso che dobbiamo invertire quelli che sono gli obiettivi: il mondo sportivo oggi tende a un modello prestazionale che servirà allo 0,05% di tutto il mondo sportivo. Ci strutturiamo per il campione, ponendo l'obiettivo prestazionale come il nostro obiettivo importante, ma per i veri campioni questo emergerà spontaneamente. Tutto il resto ossia il 99,5% farà sport ma non farà le olimpiadi, perciò noi dobbiamo tararci, e su questo voi potete darci una mano, per mirare a quello che è l'obiettivo intrinseco, che è un obiettivo fatto di relazioni: voglio fare sport perché sto bene con me stesso, voglio fare sport perché mi piace stare con gli altri. Se faccio sport per battere record arriverò al momento in cui le partite non le vinco più, i miei miglioramenti saranno ridotti e l'asticella sarà posta ad un punto talmente alto che mi sentirò escluso, e chi è escluso poi finisce per smettere di fare attività. Chi è un campione salta fuori indipendentemente dal percorso che noi gli proponiamo, per questo non dovremmo predisporre percorsi per formare "campioni". Altrimenti si smette di fare sport quando gli altri iniziano.

Azzali: Affermando «noi smettiamo quando gli altri iniziano», a che età stai pensando esattamente?

Volta: 14 anni. Prima di quell'età l'attività dovrebbe essere trasversale, polisportiva, inclusiva, mentre in Italia, a Parma, si assiste alla ricerca, a 9 anni del mediano della scuola calcio.

Azzali: Con «altri paesi» a quali ti riferisci?

Volta: Avevo in mente che in tutta Europa, nel modello anglosassone, in Finlandia, nella Scuola Americana, lo sport è gestito dalla scuola. Noi invece non abbiamo l'insegnante di educazione fisica all'interno del corpo docente. Vogliamo far tutti gli allenatori di serie A, mentre ne arriva uno, e gli altri mille? Allora dovremmo insegnare a condurre un'attività normale, che comprenda molto più della prestazione.

Azzali: Noi abbiamo svolto dei gruppi con gli allenatori e le altre figure delle società sportive, abbiamo trascorso insieme una settimana sulla neve e una formazione volta a preparare i ragazzi che avrebbero lavorato a Giocampus Estate approfondendo aspetti psicologici, emotivi, che permettessero loro di essere a conoscenza di cosa si può chiedere/ci si può aspettare da bambini e ragazzi a seconda dell'età; infine abbiamo svolto alcune ore formative con i teen che hanno scelto di condurre

l'esperienza di stage all'interno di Giocampus Estate. I teen hanno compilato dei questionari dai quali prendo qualche dato per un vostro commento: le età prevalenti erano 16-17 anni con una prevalenza netta del genere femminile (80%), quasi tutti provenivano dal liceo, qualche ragazzo dagli istituti tecnici e nessuno studente dagli istituti professionali; l'attività preferita, tra quelle svolte, è stata quella pratica, seguita dall'attività di discussione, infine il fornire loro informazioni (la modalità prettamente scolastica, frontale); il 40% ha definito "utile" questo intervento, il 35% molto utile, il restante 25% si divide in poco utile/per niente utile. Ci ha colpito che un 75% avesse decisamente apprezzato questo momento. Abbiamo domandato anche, nell'eventualità ci fossero state formazioni future, cosa sarebbe piaciuto approfondire: il 40% ha scelto 'orientamento circa le proprie emozioni', un altro 40% 'miglioramento della capacità di comunicazione all'interno dei gruppi', solo il 20% ha scelto temi di 'corporeità' quali 'sessualità/affettività o 'utilizzo di sostanze' o altro. Perciò c'è una preponderanza di interesse verso il mondo interiore e le modalità di comunicazione con l'altro, cosa che mi ha colpito. Cosa ne pensate?

Montaresi: Alcuni dei tecnici che han partecipato ai diversi gruppi hanno mostrato curiosità per la possibilità di ripetere un'esperienza simile, però più nell'ottica di un approfondimento che mettesse in relazione psicologia e sport nell'ambito motivazionale. Sempre in seno a quell'esperienza, la parte di role playing, che in generale ha richiesto un po' di tempo per essere avviata, ha fatto emergere delle tematiche impegnative, però mi è sembrato fosse più efficiente quando svolta con istruttori maturi, con istruttori meno esperti potrebbe non essere stata la matrice più adatta per affrontare quel tipo di tema in quanto potrebbe non aver dato seguito a una discussione altrettanto ricca. Per quanto riguarda il risultato generale, i riscontri sono stati più che positivi. Apro anche un tema che forse ha poco a che fare con questo ossia che una grossa rivoluzione che in Italia non avverrà mai, dovrebbe essere che le persone con più competenze, che han studiato e messo in pratica insegnamenti di metodologia di insegnamento, dovrebbero essere i primi a trasportare queste esperienze al bambino: sto parlando degli insegnanti. Dove l'insegnamento è mediato da una persona competente i risultati son buoni, ma dove l'insegnamento è mediato da persone che si improvvisano "insegnanti" vediamo danni collaterali. Gli allenatori sono inoltre figure che i bambini vedono tantissimo: di solito le figure che i bimbi vedono di più sono gli insegnanti, poco dopo ci sono gli allenatori. Gli allenatori però difficilmente hanno avuto insegnamenti, esperienze, che approcciano le materie anche da un punto di vista relazionale ed evolutivo. Penso che tutte queste figure, che hanno a che fare per così tanto tempo col bambino, dovrebbero masticare certi argomenti come il pane quotidiano ma purtroppo, come dice Elio, siamo fatti un po' alla rovescia.

Volta: Da parte mia ci tengo a fare i miei complimenti perché se il 75% dei ragazzi ha valutato positivamente questi incontri significa anche che chi li ha proposti e coordinati ha fatto un buon lavoro. È vero che un contesto extra scolastico favorisce una proposta di questo tipo, ma non dimentichiamoci anche la difficoltà del fare una riunione di questo tipo col caldo, appena dopo un'attività intensa; non è semplice! Sulle richieste dei ragazzi non mi sorprende la risposta: in un mondo dove siamo amici di tutti, vedi Facebook, amici virtuali che conosco, con cui ci interfacciamo con numeri altissimi di persone ma dove queste relazioni fisicamente non esistano, che i ragazzi chiedano di conoscere sé stessi, e di avere difficoltà di relazioni, comunicazioni, approfondire le dinamiche con gli altri, non mi sorprende! Se va bene i bambini, a

circa 10 anni, sono in relazione con circa 25 bambini della loro classe, hanno una maestra o due, e se va bene fanno uno sport con altri 10-12 bambini. A Giocampus diamo la possibilità ai ragazzi di interfacciarsi con un numero molto maggiore di persone. Anche noi adulti abbiamo molti meno legami rispetto un tempo e questo mi fa dire che non mi sorprende il bisogno di relazione dei giovani. Il contatto diretto, l'aiuto, la fisicità sembra esser venuta a mancare: lo sport da questo punto di vista forse ci può salvare.

Azzali: Possiamo affermare che sicuramente è una buona strada, una buona alternativa da offrire ai ragazzi di fronte a tutta una serie di strade più individuali ma affascinanti quali i social network, le tecnologie, che siamo noi adulti i primi a fornire anche per i nostri bisogni di sentirci "tranquilli", più che per i reali bisogni del figlio.

Montaresi: Un tempo se un ragazzo si allontanava per una gita, una vacanza, era abituato a chiamare principalmente se qualcosa non andava per il verso giusto, in poche parole: "se non ti cerca è una buona cosa e tutto il resto è esperienza di vita". Oggi siamo abituati e li abbiamo abituati ad un "contatto digitale" costante. Forse era meglio il vecchio detto "nessuna notizia, buona notizia".

Volta: La confusione, la difficoltà, oggi tendono ad essere escluse: però così facendo facciamo vivere questi ragazzi senza la percezione del pericolo. Se l'esperienza negativa, come il famoso ginocchio sbucciato, viene tolto totalmente, si toglie un'esperienza diretta. Noi continuiamo a togliere tutta una serie di esperienze e, in questo mondo ovattato, la prima difficoltà paradossalmente può spingerti in un mondo esattamente al contrario. Cioè hai un mondo estremamente complesso, difficile, per cui dovremmo piuttosto fornire a questi ragazzi gli strumenti per rialzarsi qualora le cose vadano male.

SESTA PARTE: TATUATORI ED ESTETISTE, BARISTI E COMMESSE...

Uscire «fuori» dagli uffici, andare «verso» i gruppi sociali: nuove funzioni operative per il welfare locale

Vincenza Pellegrino

Un welfare “aperto”. La mappatura della “movida” giovanile come lavoro sociale territoriale

Questo saggio vuole restituire i risultati di un percorso di formazione e ricerca svolto con un gruppo di operatori sociali - assistenti sociali, educatori, psicologi - del Comune e della Az. Usl di Parma all'interno di un Corso annuale di Perfezionamento in “Lavoro Sociale Territoriale di Comunità” nato dalla collaborazione tra Università e servizi socio-sanitari²⁹.

Al centro del nostro interesse è stata la vita serale e notturna dei giovani - e in particolare ciò che chiamiamo “movida” - con attenzione all'uso giovanile dello spazio interno e esterno ai bar/osterie, alle interazioni sociali, ma anche al consumo di oggetti e sostanze (alcol, cibo, ecc.) che ne è parte costitutiva. Le domande che ci hanno animato in principio sono state molte: dove e come si sta nello spazio urbano quando gli adulti sfiancati da una lunga giornata di lavoro sono tutti relegati negli spazi privati delle case? Quali comunità di legame si ristabiliscono? Che logiche di scambio vi sono tra “diversi” gruppi giovanili da definire per genere, provenienza, residenza nei quartieri della città? Ad esempio, quali contatti vi sono tra studenti universitari provenienti dalle regioni del sud Italia - numerosissimi nella movida - e autoctoni, o tra studenti Erasmus e giovani migranti? e così via.

Presto, ci siamo accorte che né le ricercatrici tutor del corso³⁰ né le operatrici iscritte al corso e impegnate sul target “giovani”, erano in grado di ipotizzare le risposte. A ben pensarci, era strano, perché in fondo erano domande inerenti al mandato istituzionale.

Ci siamo chiesti allora, come è possibile occuparsi di condizioni giovanili “particolari” - ad es. di forme psico-socio patologiche legate alla condizione giovanile quali l'abuso di sostanze, per citarne una - se non sappiamo collocare tali forme all'interno delle

²⁹ I corsi di perfezionamento annuale sono modalità della formazione universitaria post-laurea, che riconoscono un titolo dopo una frequenza annuale mai troppo impegnativa (sono finalizzate prevalentemente a lavoratori). A mio avviso sono particolarmente interessanti perché ammettono al medesimo perfezionamento classi di laurea molto diverse e creano quindi un contesto di apprendimento davvero interdisciplinare, che mette al centro problematiche complesse e le affronta con l'idea di convergenza e interscambiabilità tra i professionisti. In particolare, il perfezionamento in Servizio Sociale Territoriale di Comunità, di cui parliamo, è stato istituito per la prima volta nel anno accademico 2014/15 dai corsi di laurea unificati in Servizio Sociale, ed è mirato ad acquisire competenze teoriche e metodologiche rispetto alle forme del welfare comunitario, partecipativo, in relazione con il territorio. Io ne sono il coordinatore scientifico, Chiara Scivoletto è presidente del comitato scientifico. Per ulteriori informazioni, si veda sul sito www.unipr.it, sezione “corsi di perfezionamento”.

³⁰ Ho condiviso il tutoraggio del corso e il supporto all'elaborazione finale delle tesi con Chiara Marchetti.

condizioni più vaste che le contengono e le generano. O meglio, come possiamo interpretare e interagire con le questioni giovanili se prima non esploriamo spazi e tempi quotidiani dove tali questioni prendono forma? Come possiamo interagire con i problemi più gravi in tempi utili se non ne riconosciamo le forme più lievi, gli *incipit* e i loro contesti? In breve come ci si può occupare di giovani se non si concepisce la vita giovanile?

Ci pare una domanda importante, che potrebbe essere applicata a qualsiasi altro “target” del lavoro sociale.

Ciò che il corso metteva al centro era quindi la capacità dei servizi di concettualizzare le condizioni biografiche di cui si occupa al di là e prima che esse si presentino come problemi acuti o divengano richieste esplicite di aiuto (spesso ormai così intricate da non lasciarci quasi alcun spazio di manovra).

Il modo per occuparcene è stato quello di compiere insieme una “formazione-azione” sul campo, scendere nelle strade notturne frequentate dai giovani per osservare e capire le logiche di divisione dei “gruppi” nei “luoghi” (poi vedremo meglio come intendere queste due generiche espressioni).

Personalmente, ciò a cui tenevo era che la ricerca etnografica “fatta insieme” - cioè con debiti momenti di confronto metodologico “in diretta”, per strada potremmo dire, tra un periodo di osservazione e l'altro - fosse adottata come modalità di formazione universitaria. Questo mi interessava, perché mi permetteva di esplorare metodologie didattiche all'interno di un più vasto orientamento alla “formazione universitaria situata” che sto assumendo³¹. Che poi fossero degli studenti post laurea a farlo, come quelli dei corsi di perfezionamento, per di più in gran parte operatori, mi stimolava ancora di più perché presupponeva davvero di cambiare la “formazione permanente”, quella per adulti, forse più restii a lasciarsi coinvolgere in sperimentazioni didattiche “calde” (che comportano esperienze emotive forti).

In tal senso, l'idea di esplorare le dimensioni del uso giovanile di spazio pubblico e di bevande/cibi si poneva come occasione per sperimentare cose nuove. Da un lato, appunto occuparsi di giovani “normali appunto”. Capire più concretamente come coinvolgere i Servizi dentro politiche - molto citate e molto poco agite - che vanno sotto il nome di “promozione del benessere” e di “prevenzione” dei rischi in ambito

³¹ Questo corso di perfezionamento fa parte di una più vasta sperimentazione in materia di “formazione universitaria situata” sia per studenti (pre-laurea) che per operatori e lavoratori (formazione permanente post-laurea), che insiste sull'importanza di identificare come contesti formativi quelli in cui si riescono a condividere alcuni aspetti della realtà sociale circostante - collocarsi all'esterno delle aule ma anche invitare all'interno testimoni e saperi solitamente poco considerati - seguendo la convinzione che il mandato formativo attenga a competenze emotive e relazionali che non possono essere sviluppate dietro i banchi, ma anche e soprattutto che condizioni e processi socio-culturali non siano concettualizzabili se non insieme a coloro che li vivono in prima persona. Certo, questi principi non sono propri specificamente della didattica universitaria, anzi spesso insistono sulle comunità orizzontali di apprendimento, che collocano la formazione dentro istanze di crescita autogestita e permanente degli adulti (si veda Lave J., Wenger E., 2006, *L'apprendimento situato*. Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali, Erickson, Trento). Ma negli ultimi anni io mi sono appassionata molto all'idea che l'università possa cambiare in questa direzione, sperimentando “setting formativi” di questo tipo, tra cui le Lezioni Aperte (corsi per studenti di sociologia della globalizzazione progettati e co-gestiti con richiedenti asilo e associazioni migranti) e i Laboratori di Partecipazione sociale (corsi universitari svolti in gran parte dentro associazioni formali e informali di volontariato). Per approfondire, si veda: Pellegrino V., Scivoletto C., 2015, *Il lavoro sociale che cambia*. Per una innovazione della formazione universitaria, FrancoAngeli, Milano). Un possibile meccanismo di “formazione universitaria situata” possono appunto essere i Perfezionamenti come quello di cui parliamo, co-progettati con i servizi territoriali circostanti, con l'accoglimento di istanze formative che emergono dagli stessi operatori. I comitati scientifici possono essere “misti”, come nel nostro caso, cioè composti sia da docenti universitari che da professionisti dei servizi, e si possono svolgere buona parte delle ore di lezione dentro gli stessi ambiti di servizio coinvolgendo le equipe locali.

sociosanitario, o se vogliamo utilizzare un linguaggio più specificamente psicosociale dell'“aggancio precoce”³² delle “vulnerabilità”³³, che implica necessariamente *la capacità di leggere* le condizioni sociali nel loro modificarsi prima che divengano domande di aiuto. Dall'altro lato, proporre l'attività di osservazione etnografica come strumento di lavoro per operatori, come primo passo di una strategia di coinvolgimento nel territorio e del territorio (ad esempio, presentarsi ai baristi e intervistarli), che avremmo poi chiamato “alleanze territoriali” del servizio.

Osservare la strada e i bar, categorizzare e capire meglio è stato il primo passo; sono seguite interviste con i baristi sulle strategie di relazione con i gruppi individuati, occasione per presentare loro la funzione dei servizi; è infine emersa, a fine corso, la proposta di un corso di formazione da fare insieme, operatori e baristi, per avanzare ulteriormente nella comprensione del mutamento giovanile e di ciò che può essere intesa come “buona movida” (corso che non abbiamo ancora realizzato).

Infine, l'esplorazione etnografica - nella particolare forma delle “passeggiate di quartiere”, usate in modo un poco diverso da quanto prevede la metodologia importata dall'urbanistica partecipata - è stata occasione di un dibattito sulla possibile e concreta ridefinizione delle funzioni e degli strumenti del lavoro sociale, per farne un dispositivo che sappia rispondere non solo al bisogno manifesto attraverso appropriate erogazioni - prestazioni sociali, psicologiche, sanitarie, soldi e farmaci, parole terapeutiche, ecc. - ma (anche) raccogliere desideri e bisogni emergenti, ancora privi di lettura o di spazio nell'agenda politica, agganciare le vulnerabilità emergenti, facilitare la loro risocializzazione attraverso alleanze territoriali vaste.

In tal senso, questo percorso di formazione-azione rientra nella ormai sterminata riflessione teorica sul cambiamento del welfare nell'epoca che viviamo e sulla sua possibile evoluzione in senso “comunitario”³⁴, ma si occupa specificamente della

³² Per “welfare dell'aggancio” all'interno dei casi condivisi e monitorati in regione Emilia-Romagna grazie al laboratorio Community Lab del cui coordinamento scientifico faccio parte (www.assr.regione.emilia-romagna.it/labos), abbiamo inteso quell'insieme di pratiche che condividono l'obiettivo di mappare forme nuove di vulnerabilità, di ascoltarle, di orientarle ai servizi. Per un approfondimento, si veda: Dossier 260, Il Welfare dell'aggancio. Un'esperienza di welfare comunitario a Cervia, Agenzia Sociale e Sanitaria RER, 2017.

³³ Per una definizione più attenta dei “vulnerabili” si veda: Mazzoli G., Cittadini invisibili in esodo silente dalla cittadinanza, 245/2010, Animazione Sociale.

³⁴ Possiamo intendere, in senso molto esteso, la proposta del “welfare di comunità” come insieme di teorie e pratiche che insistono su nuove forme di integrazione tra servizi pubblici, privato sociale e comunità circostanti, sul lavoro sociale e sociosanitario espressamente dedicato all'attivazione della propensione collettiva ad assumere una posizione progettuale e collaborante, alla attivazione di sistemi diffusi di auto-mutuo aiuto coordinati, alla manutenzione costante dei processi inclusivi. Questo termine negli ultimi anni però ha assunto un certo carico di ambiguità, essendo spesso usato in sovrapposizione con altre espressioni nuove che identificano, potremmo dire, sottoinsiemi particolari (“welfare di prossimità”, “welfare generativo”, “welfare bene comune”) ma anche con paradigmi a mio avviso diversi, come quello del “secondo welfare” con il quale forse condivide alcuni aspetti - lo spostamento dell'attenzione operativa da bisogni a bisogni e risorse vitali presenti nei territori; la dimensione del *empowerment* individuale, grupppale e comunitario come obiettivo e come elemento di valutazione ecc. - ma mostra differenze importanti. Ad esempio, nei fatti il secondo welfare ha una forte attenzione all'apertura a soggetti non pubblici come enti finanziatori, in modo diverso e più strutturale rispetto al welfare di comunità in genere (pensiamo al così detto welfare “aziendale” o a quello “fiscale”), o come inteso nelle esperienze che citiamo e che noi chiamiamo “welfare partecipativo” (si veda il rimando all'esperienza dei casi Community lab, nota 5). Per un primo approccio al complesso tema di questi “nuovi welfare”, le indicazioni sarebbero tante, ne scelgo alcune per chiarezza espositiva, come: Belardinelli S., 2005, Welfare community e sussidiarietà, Egea, Milano; Vernò F., 2007, Lo sviluppo del welfare di comunità. Dalle coordinate concettuali al gruppo di lavoro, Carrocci, Bari-Roma; Mazzoli G., 2013, Come cambia il lavoro di comunità, Welfare oggi, 3/2013; Messia F., Venturilli C., 2015, (a cura di), Il welfare di prossimità. Partecipazione attiva, inclusione sociale e comunità, Erickson, Trento; Fondazione Zancan, 2014, Welfare generativo. Responsabilizzare, rendere, rigenerare, Il Mulino, Bologna; Ferrera M., Maino F., (a cura di), 2013, Primo rapporto sul secondo welfare

formazione degli operatori e di come sviluppare in concreto metodologie per “situarsi” nel territorio che possano facilitare lo scambio tra gli operatori e le reti informali nello spazio urbano.

Il percorso di formazione-azione che presenteremo è centrato appunto sullo strumento delle “passeggiate di quartiere”³⁵, modificato per i nostri obiettivi e applicato alla osservazione della movida notturna, con momenti di attraversamento dello spazio (camminate vere e proprie), periodi di osservazione partecipante nei bar, e interviste ai baristi e ai giovani.

Tutto molto vero e interessante ma...

Prima di entrare nel merito della metodologia delle “passeggiate di quartiere” e del modo in cui l’abbiamo reinterpretata, vorrei aggiungere qualche riflessione che mi pare importante per comprendere lo scenario in cui vivono oggi coloro che lavorano nei Servizi, mostrando il particolare vissuto rispetto all’idea di “integrare” gli strumenti di lavoro, e cercando di darne interpretazione. Dopo anni di formazione in questo ambito, posso dire che agli operatori coinvolti pare sempre «*necessario*» introdurre questi elementi di cambiamento nella propria operatività. Magari ciascuno di loro, a modo suo e in modi differenti, usa spazi interstiziali del proprio tempo per stare all’interno delle reti informali e dentro gli spazi della vita quotidiana dei propri target di riferimento. Ma inserire tali modalità in modo permanente, seppur necessario, «è *impossibile*».

La reazione è più o meno sempre la stessa.

Da un lato c’è grande interesse, negli ultimi anni è aumentata davvero significativamente l’adesione emotiva alla necessità di un cambiamento epocale del welfare, di un passaggio da un “*welfare chiuso*” ad un “*welfare aperto*”.

Il sistema di welfare di alcune regione del nord, come l’Emilia-Romagna, a cui siamo affezionati e che ha raggiunto forme di erogazione elevata e ultra specialistica, è definibile come “*chiuso*” almeno in due sensi: è “chiuso” perché *chiude* gli operatori in spazi predefiniti, in uffici e ricoveri atti ad erogare ciò che materialmente caratterizza la competenza specialistica, ed è “chiuso” perché spesso, dopo le fasi dell’ascolto e della diagnosi, *chiude* coloro che portano le forme più impegnative di dolore (pensiamo alle case protette per anziani, alle comunità per minori stranieri non accompagnati, ai centri diurni per disabili adulti e così via), di fatto mantenute all’esterno della vita quotidiana della comunità.

Quasi tutti gli operatori trovano interessante l’analisi di una evoluzione di questo sistema perché - si dice - non (sol)tanto non basteranno le risorse materiali per un welfare “chiuso” allargato a tutti quanti ne avranno potenzialmente bisogno (basta pensare al numero di 50enni di oggi, figli del baby boom... se tra trent’anni venissero ospedalizzati per lunghe degenze in caso di solitudine, come spesso si fa oggi...), ma ancora di più - si dice - perché gli utenti, noi tutti come utenti, vogliamo qualcosa di diverso. I giovani disabili adulti che finiscono i percorsi scolastici, le giovani donne

in Italia, Centro Ricerca Einaudi, Torino. In questo saggio io non mi addentro oltre in questo dibattito, ma consiglio al lettore di approfondirlo se vuole posizionarsi meglio all’interno dello spettro ampio di visioni sul possibile futuro del welfare, solo apparentemente simili tra loro.

³⁵ Come vedremo, la “passeggiata di quartiere” è una forma di “ascolto attivo” e mappatura sociale del territorio messa a punto perché coloro che lavorano nelle istituzioni trovino il modo di condividere con gli abitanti di un territorio, con continuità e in modo strutturato, la lettura del cambiamento sociale in atto. In tal senso, rientra in una più ampia strategia di mappatura delle questioni emergenti in un territorio e non ancora pienamente visibili, o concettualizzate, da chi lavora nelle istituzioni.

migranti con figli, gli anziani che hanno ancora un poco di autosufficienza ma sono soli, le coppie di intellettuali precari con molti master ma pochi soldi per pagare l'affitto: queste moltitudini di persone hanno esigenze complesse, chiedono aiuto per restare dentro ai mondi vitali, sperano in percorsi di scambio, non vogliono avere un educatore o un infermiere domiciliare a testa chiusi nelle loro case, pur restando la necessità di avere un operatore competente e di fiducia al quale appoggiarsi.

«Se anche ci fossero i soldi per avere un welfare chiuso per tutti, vorremmo qualcosa di diverso, di evoluto», dice un operatore. Credo che metterla così mostri come nelle questioni sul welfare oggi la dimensione economica sia di portata inferiore a quella politica e organizzativa.

Allora l'idea di *“welfare aperto”* attira la loro attenzione nel doppio senso: *“aperto”* perché nelle ore di lavoro si esce fuori per leggere i territori e mapparne le risorse associative, le reti socievoli formali e informali, e *“aperto”* perché le esperienze isolate di disagio sono inserite in processi di rete, di risocializzazione, di auto mutuo aiuto.

L'idea di un welfare *“territoriale”* ed *“aperto”* convince gli operatori sociali ed educativi, in modo trasversale alle età: molti operatori *“attempati”* ricordano quando queste modalità facevano parte di un lavoro sociale artigianale, con meno codifiche burocratiche e più *“brokeraggio”* sul campo, cioè più ricerca delle risorse relazionali con cui condividere la progettazione e la presa in carico; molti operatori giovani sentono il desiderio di ristabilire un contatto con i contesti circostanti, di operare in modo meno difensivo, più partecipativo, più divertente.

Io credo sia un'adesione di vasta scala (che si ritrova spesso), ben al di là della capacità seduttiva di questo o quel progetto scoppiettante che finisce sui giornali, legata ad una esperienza diretta nel lavoro sociale. Credo sia un'adesione non banale, legata alle competenze tecniche di questi operatori e ai loro orientamenti politici.

Un'adesione di tipo *“tecnico”*, perché il welfare aperto rientra già nel mandato istituzionale, dicono, che nasce teoricamente non già per operare univocamente il controllo sociale – vale a dire isolare coloro che vivono la difficoltà – quanto piuttosto per aumentare lo scambio tra gruppi e classi sociali, restituire *“possibilità relazionali”* a chi ne è privato momentaneamente. Il welfare di cui parliamo non sarebbe quindi l'innovazione del welfare moderno quanto la sua realizzazione operativa.

Ma è anche una adesione di tipo più propriamente *“politico”*: gli operatori di cui parliamo sono la grande base del sistema di welfare, la *“membrana”* verso l'esterno, sono consapevoli dell' *“isolamento sociale”* dei servizi territoriali, e del fatto che la loro *mission* non è più chiara ai cittadini, sentono che si dovrebbero presentare all'esterno e ricostituire una alleanza, sentono che il welfare partecipato è pressoché la sola modalità oggi concepibile per lo Stato di costruire una cittadinanza sostanziale, di rifondare (se mai sarà possibile) un patto collettivo di appartenenza quotidiana alle istituzioni. Uscire per strada, presentarsi ai baristi nelle vesti istituzionali di operatori del servizio territoriale, chiedere loro aiuto per leggere la vita giovanile, per creare un *“profilo di comunità”* partecipato, è un modo di dichiarare fiducia nelle loro competenze, riconoscere loro il ruolo di *“esperti”* e di *“social natural helpers”*³⁶,

³⁶ *Social natural helpers* è una definizione adottata nei contesti anglosassoni per intendere figure della comunità coinvolte in processi di presa in carico delle fragilità, che a differenza dei *care givers* sono *“meno prossimi”* (non sono familiari ad esempio). Gli studi che si occupano di *natural helpers* e del loro coinvolgimento nei processi di comunità parlano spesso di forme varie di vicinato e coabitazione ad esempio (si vedano: Tessaro et al., 2000, Adapting a natural lay helpers model of change for worksite health promotion of women, Health education Research, 15/5; Eng E., Parker E., 2002, Matural helpers model to enhance a community's health and competence, di Clemente J. Et al (eds), Emerging theories

rifondare processi di riflessione collettiva sul benessere collettivo. È la strada perché i Servizi escano dal ghetto tracciato da rappresentazioni diffuse che li vogliono come la casa dei colpevoli, degli svogliati, dei marginali cronici e non dei cittadini (le stesse rappresentazioni che poi depotenziano anche l'azione di cura, la vincolano ad una dinamica difensiva con un utente impaurito dai Servizi e riluttante).

Insomma, in queste occasioni di formazione, la conclusione degli operatori circa la proposta di un “welfare che si apre” è spesso: «sì, è *molto condivisibile*». E questo per me non è cosa da poco. Ho visto aumentare di anno in anno questo consenso, non lo sottovaluto, perché dice che almeno l'idea di “futuro” per il welfare c'è e si può condividere.

Però, poi arriva quasi sempre il *ma*. «Sì, è molto condivisibile, *ma...*».

Le resistenze a questo tipo di orientamento si manifestano con argomentazioni a mio avviso altrettanto interessanti, utili a spiegare l'inerzia istituzionale che viviamo oggi.

Innanzitutto, le prime resistenze sono di natura “economico-politica”, potremmo dire: *il timore che non ci siano risorse materiali e umane sufficienti per queste attività*, e quindi il timore che spendere energie professionali in questa direzione rischi di impoverire il sistema dei diritti che norma la cura in modo chiaro e *pre-stabilito*.

Il ragionamento è sempre simile: se i soldi e gli operatori (il tempo) sono pochi, mettersi in queste forme di servizio sociale territoriale andrebbe a detrimento di ciò che dobbiamo tutelare a tutti i costi, i servizi sociali e sanitari universali che abbiamo conosciuto nella seconda parte del secolo scorso (e in Emilia-Romagna più che altrove). Queste argomentazioni si fondano a mio avviso su due impliciti che provo a decostruire.

Primo implicito, che *i soldi e gli strumenti a disposizione del welfare oggi siano pochi*. Potrebbero essere di più, certo, ma nel nostro contesto regionale sono effettivamente notevoli, soprattutto in termini di strutture e di saperi accumulati, e potrebbero essere diversamente impiegati. L'investimento economico sulle strutture fisiche, ad es. (le case della salute e gli ospedali lo testimoniano oggi) resta più elevato dell'investimento in risorse umane e personale. Un/a educatore/trice di strada in più, un'infermiera di comunità, un medico di medicina generale itinerante e “domiciliario”, un'assistente sociale davvero sul territorio, si potrebbero assumere dismettendo altro, un arredo in meno, un supporto tecnologico in meno, un muro colorato in meno. Anche solo fare queste ipotesi mostra quanto il problema sia di natura politica più che economica: l'edilizia anche in campo istituzionale (chiamo così il costruire stanze e muri per mettervi dentro funzioni) resta simbolicamente volano di sviluppo e segno del potere più di quanto non lo siano le persone che poi “funzionano”.

Secondo implicito, che il sistema dei diritti sia effettivamente sostanziale attraverso le erogazioni tecniche e materiali più che attraverso il lavoro di rete e la socializzazione delle vulnerabilità, come se *occuparsi di vulnerabilità più leggere e di reti di scambio sia un lusso* quando si è immersi nella gestione della vera “non autosufficienza”,

in health promotion practice and research, Jossey-Bass, San Francisco). Noi qui diamo un'accezione particolare del *natural helpers* inteso come soggetto che acquisisce, per sua collocazione sociale e professionale, una forte esperienza di ascolto quotidiano, personalizzato e confidenziale, svolgendo anche un ruolo di orientamento e consiglio informale. In tal senso, nei nostri lavori, ci siamo interessati ai commercianti di prossimità all'interno di progetti che coinvolgevano i tabaccai sulle tematiche del gioco di azzardo, le parrucchiere sulla violenza di genere, i baristi sul consumo di alcolici (si veda dossier sul welfare dell'aggancio, nota 4).

per citare un pensiero ricorrente. Ma per chi propone “l’apertura”, le reti integrano le erogazioni, sono il presupposto per liberare risorse ed estendere i diritti. Non si tratta solo di comprendere meglio le vulnerabilità che non chiedono aiuto e di creare contesti di socializzazione e orientamento per loro ma di immaginare che tali contesti siano risorse anche per chi è già in carico, di immaginare le reti come risorsa integrativa alle erogazioni oggi più standard. Il caso dei baristi è emblematico: se il progetto “movida” ci ha permesso di conoscere bene tutti i bar di un quartiere, e se ci accorgiamo che alcuni baristi tengono le chiavi degli anziani del quartiere e sono davvero *social natural helpers*, capaci di allestimento dell’accoglienza, in che modo possono divenire risorsa anche per utenti più classici?

Qui insomma non si intende porre la questione nei termini di welfare chiuso o aperto, tradizionale o di comunità, quanto piuttosto di intravedere un welfare diverso.

Emerge poi quasi sempre il timore che, qualora si entri in contatto con gruppi sociali in grado di collaborare con le istituzioni, una volta nutrite le aspettative di partecipazione ad un sistema di welfare “aperto”, poi la mancanza di “*mandato politico chiaro*” (quante volte l’ho sentito!) non permetterà di tenere fede al percorso e crei risentimento. È l’idea mitica del “mandato dall’alto”: un mandato coerente e stabile da parte della dirigenza che a sua volta lo assume dalla politica; un “mandato chiaro” evocato come preconditione necessaria al fare, all’ «andare verso».

In realtà, credo che il mandato istituzionale sia sempre frutto di una negoziazione interna alle istituzioni, le quali non sono monoliti ma organismi vivi, costituiti da sottoinsiemi in conflitto tra loro, il cui riequilibrio è costante. Pensiamo ai consultori per la salute delle donne o le scuole del secondo ‘900: il ruolo delle operatrici sanitarie o delle insegnanti nel costituire il contesto politico di riferimento nell’erogazione dei servizi è stato fondamentale, loro non sono state semplicemente “braccio” del diritto - erogatrici di prestazioni prestabilite dalla legge - quanto piuttosto “mente-corpo” del diritto, coloro che attraverso le pratiche quotidiane hanno segnato un punto di non ritorno, hanno indicato quanto poteva essere fatto e quindi doveva essere fatto. In tal senso, la “*politicità dell’agire professionale*” - intesa come affermazione positiva di quanto può essere fatto se si vuole davvero dare sostanza alle idee iscritte nelle norme - è la forma di costante pressione che gli operatori esercitano sul mandato istituzionale, il quale nei fatti è il risultato di questa contrattazione tra le parti, tra basi operative e apici dirigenziali. Questa riflessione mi pare importante. Utilizzare gli spazi di manovra per tradurre il cambiamento in possibilità reale: *questa è una parte del lavoro che non può essere abdicata*, non è opzionale ma costitutiva, a meno che non si voglia trasformare tutto il “lavoro professionale” in “lavoro operario”.

Infine, emerge poi in queste conversazioni l’ostacolo maggiore, a mio avviso il più vivo e bruciante per gli operatori. *La paura di non riuscire*. Politicamente vorrebbero seguire la rotta del “welfare aperto”, ma operativamente appare loro difficile.

Difficile rapportarsi nel lavoro con qualcuno che non sia già un utente; difficile trovare il modo giusto di porsi se non è chiaro l’esito del processo; difficile la ricollocazione continua dovuta al fatto che non si conoscono le risorse e le reti da contattare, ed è quasi impossibile prevedere l’esito del loro coinvolgimento. La paura di perdere il controllo sugli esiti («in ufficio si sa cosa fare... ma fuori?») mostra probabilmente l’interiorizzazione di modelli di cura e lavoro sociale che vengono proposti dalla formazione universitaria specialistica, centrati sulla risposta veloce alla manifestazione

del bisogno. Così, gli spazi dell'ascolto sono ridotti al minimo e l'incertezza viene vissuta come emozione professionale da "far passare". Questo sicuramente non facilita la partecipazione a progetti di coinvolgimento del territorio, perché il loro esito è *costitutivamente* incerto (che "partecipazione" sarebbe se noi potessimo immaginarne prima gli esiti?).

Forse davvero la formazione universitaria di tipo psico-socio-sanitario *disabilita* l'operatore alle relazioni professionali aperte - intese come relazioni calate in *setting* cangianti (gruppi di persone che variano, ecc.), all'interno di negoziazioni più paritarie e imprevedibili -, e di conseguenza porta le professioni a *disabilitare il cittadino*³⁷, a considerare l'iniziativa personale come ostacolo più che come via per la risoluzione dei problemi.

Infine, la costruzione sociale di un welfare "situato" e territoriale che investa tempo e risorse nelle relazioni con il territorio, utilizzando strumenti come quelli che vedremo a breve, piace e dispiace, consola e spaventa. Contemporaneamente, ri-motiva e stressa gli operatori. Pare proprio un *oggetto di desiderio*, con tutte le ambivalenze proprie del desiderio, inteso come possibilità di divenire ciò che si vuole essere, ma anche come paura di perdere una definizione di ciò che si è. L'oscillazione dell'immaginario sulla possibile evoluzione del welfare, che a volte proietta la discesa nel territorio come maturazione dell'operatore (l'assistente sociale *finalmente* può divenire *anche* mappatore, analista, progettista sociale...), a volte la considera come rischio di snaturare il suo profilo professionale, mostra infine la posta in gioco di queste piccole sperimentazioni: *il ripensamento dei confini* posti dalle discipline accademiche alle forme di lavoro educativo-psico-socio-sanitario.

La transizione verso un diverso welfare: "andare fuori" e "andare verso"

"Andare fuori" dagli uffici ed "andare verso" le vulnerabilità e le risorse sociali di cui abbiamo parlato, non sono due espressioni equivalenti. In senso tecnico, per il lavoro sociale, la prima allude maggiormente a pratiche centrate sulla esplorazione e la conoscenza dei contesti sociali, la seconda a pratiche "lente" di aggancio effettivo delle vulnerabilità³⁸. Ma a me piace connotare diversamente la differenza.

Con l'espressione "andare fuori" (dagli uffici) voglio evocare principalmente una forma di uscita dal controllo reciproco tra colleghi che oggi vige nelle istituzioni, una interruzione del controllo burocratico delle energie professionali per tornare ad assumere la realtà sociale come principale referente del proprio agire.

L'estrema frammentazione dei compiti professionali, la specializzazione, la complessità dei sottoinsiemi organizzativi, hanno indotto una grande difficoltà di "governo del senso" interno alle istituzioni, hanno comportato un'incomprensione reciproca costitutiva che cerchiamo di domare attraverso congegni di tipo tecno-burocratico, ossessivi, che certo finiscono per dominarci (come fanno ad esempio i sistemi informatici in cui non riusciamo più a creare il dato, possiamo solo inserirlo, reiterando così sempre le stesse categorie di comprensione). Al calar della fiducia tra colleghi, sorgono indicazioni da seguire e documenti da riempire.

³⁷ Si veda su questo tema il bel libro di Ivan Illich del 1977, riedito di recente (2008): *Esperti di troppo*. Il paradosso delle professioni disabilitanti, Erickson, Trento.

³⁸ Si veda ad esempio l'articolo "L'arte di raggiungere gli utenti difficili", un'intervista al ricercatore svedese Bjorn Andersson sulla rivista *Lavoro Sociale. Metodologie e tecniche per le professioni sociali*, anche in rete (www.lavorosociale.com).

“Uscire fuori” mostra che il mondo non si esaurisce nelle categorie con le quali viene documentato, anzi che in un certo senso esso è in-documentabile (lo sa bene chi cerca di “valutare” un processo davvero partecipato). Senza uscire fuori, è normale e inevitabile che l'operatore, anche il più critico e vivace, finisca per conoscere il mondo attraverso le categorie burocratiche e per rivolgere le sue passioni alle lotte intestine tra sottoinsiemi organizzativi. Solo uscendo fuori - ma proprio fuori, fisicamente - le dimensioni conflittuali “interne” divengono relativamente meno gravi, paiono arginabili (innanzi tutto emotivamente), perché l'urgenza del mondo si rimostra forte, sottomette i travagli istituzionali, e li rende affrontabili. Infine, negli ultimi anni ho sviluppato la convinzione che solo “uscendo fuori” - ma proprio fuori, fisicamente - ci si oppone alla forza del controllo che assorbe vitalità, stordisce, distribuisce pessimismi e durezza. Uscire fuori è l'unico modo di interrompere la burocrazia totalizzante, di sentire i bisogni e i desideri presenti nella realtà sociale, e di tornare a guardare le nostre istituzioni più benevolmente, come strumento per rispondere a tali desideri. Certo, “uscire fuori” espone anche al rischio.

In questi anni mi è parso di vedere come chi esce maggiormente fuori - nel senso che intendiamo, curando la così detta “terza missione”³⁹ per gli universitari o gli aspetti di comunità e territoriali per gli operatori del welfare - si differenzia dai colleghi, respira, torna a interessarsi del mondo in misura maggiore rispetto a chi esce meno. E finisce a volte per assumere questa differenza in senso identitario. “Noi siamo diversi”, capaci di resistere al clima depressivo interno alle istituzioni: questo “noi” accompagna spesso l'allusione ad un “voi” burocratico, in una contrapposizione “noi”-“voi” che non aiuta. Si viene presto isolati, e ci si auto isola personalizzando i progetti e destinandoli a scomparire dopo di noi⁴⁰.

Con l'espressione “*andare verso*” vorrei invece nominare una cosa diversa, più specificamente una dimensione evolutiva del welfare in chiave operativa, che implica nuove competenze. Andare verso è capacità di so-stare in contesti dove non si può immediatamente agire: in questo caso, non è l'azione (la risposta, l'erogazione) che legittima il lavoro sociale, ma è l'osservazione e l'ascolto, spesso finalizzato a future forme di orientamento o aggancio; è stare in contesti sfidanti il proprio punto di vista (anche in senso “morale” potremmo dire) senza annullarlo, “giocandoci”, sospendendolo e poi integrandolo, insomma è imparare strategie per gestire il proprio turbamento, la propria differenza dai mondi di cui ci si vuole occupare. Andare verso è quindi più generalmente un processo di “ri-conoscimento”, di legittimazione delle esperienze e delle conoscenze poste fuori dai linguaggi e dalle visioni istituzionali. Certo, alcuni ricercatori sottolineano che un vero e proprio lavoro sociale finalizzato ad “andare verso” presuppone l'intenzione dell'aggancio e del orientamento ai servizi. E in un certo senso io condivido che debba esserci in intenzione l'idea che il processo “*tende*” a questo.

³⁹ Per “terza missione” dell'Università si intende la capacità delle università locali di interagire con gli attori e il contesto circostante per favorire la coesione sociale, lo sviluppo, il potenziamento delle reti, i collegamenti tra mondi vitali presenti. È una missione istituzionale in base alla quale ogni ateneo viene valutato dal 2016 insieme a più classici criteri della didattica (“prima missione”) e della ricerca scientifica (“seconda missione”).

⁴⁰ In una interessante relazione presentata al convegno “Accordi di comunità” sul welfare comunitario, svoltosi a Parma nel dicembre 2016, Claudia Marabini ha esplorato questa contrapposizione tra il “noi” operatori creativi (comunitari) e il “voi” operatori tradizionali, sottolineando un'altra conseguenza: l'idealizzazione dei progetti innovativi da parte di chi li segue, la necessità di narrarsi in senso positivo e performativo, senza poter cogliere l'effettiva natura del lavoro comunitario, le sue ambivalenze, i conflitti che non serve celare, ma comprendere.

Ma io credo che sia legittimo, almeno nella mia accezione di “andare verso”, includere tutte quelle pratiche che avvicinano alle vulnerabilità sociali anche in modo indiretto, per conoscerle e per creare contesti più favorevoli alla presa in carico collettiva del problema. Assumere che i baristi conoscano i giovani in modo consapevole e strutturato, legittimare questa conoscenza, ascoltarla e farne buon uso ad integrazione delle proprie conoscenze - per tornare al nostro caso di studio - è cosa importante per avviare con loro un dialogo sui modi di gestire gli spazi del consumo, sui modi di creare contesti per la riduzione del danno e così via. Si arricchisce enormemente la visione di mondo che poi istruisce l'agire professionale. Se si riesce si collabora poi sulla riduzione del danno.

In tal senso, le competenze proprie della *ricerca induttiva*, di tipo etnografico⁴¹ - l'“osservazione partecipante”, i “diari di campo”, gli “informatori” intesi come alleanze importanti per esplorare situazioni e condizioni di vita che non sono proprie - sono elementi utili per gli operatori sociali. Non c'è bisogno che essi assumano le finalità della ricerca scientifica, non c'è bisogno di indossare l'ortodossia dei metodologi della ricerca sociale (l'operatore non fa lo stesso mestiere del ricercatore), ci si può legittimare nel modificare in modo artigianale gli strumenti e le tecniche, mantenendo però i criteri base quali l'esplicitazione costante dei *framework* concettuali che guidano l'osservazione (come operiamo la selezione degli elementi significativi da osservare?), la trasparenza delle procedure di descrizione, la consapevolezza circa i modi in cui ci posizioniamo per osservare (come ci presentiamo, dove stiamo, quanto stiamo, ecc.), e così via.

Declinazioni operative: le metodologie del outreach e la “passeggiata di quartiere”

La “passeggiata” o “camminata di quartiere” nasce all'interno di un vasto insieme di pratiche finalizzate a riavvicinare coloro che si occupano di gestione della cosa pubblica (operatori, tecnici, amministratori, politici) e coloro che vivono in quel dato territorio, in modo che possano produrre insieme conoscenza utile per governare il futuro. La proposta di pratiche di esplorazione urbana per chi assume responsabilità istituzionali nasce da alcune dimensioni problematiche, tra cui la costitutiva mancanza di tempo dovuta al lavoro, ma anche una evidente rarefazione degli spazi pubblici (ciascuno di noi fa la spola tra la casa e l'ufficio, mentre pochissimo tempo e energia sono posti nelle relazioni tra sconosciuti nello spazio pubblico); una sempre minor conoscenza delle città in continua trasformazione (molti di noi non sono mai stati in quartieri della propria città più recenti ma presenti ormai da tanti anni); una evidente mancanza di strategie socioeducative per l'esplorazione dei luoghi (né la famiglia né le altre agenzie educative importanti, come la scuola, si pongono rispetto alla esplorazione dei luoghi sconosciuti, e anzi molto spesso operano in senso contrario), e così via.

A partire da queste considerazioni sul mutamento delle relazioni di prossimità tra cittadini di uno stesso quartiere, alcuni studiosi hanno proposto sperimentazioni concrete perché si creino scambi di conoscenza sulla città e aumenti nuovamente la capacità di attraversare lo spazio pubblico e di osservarlo.

Insomma, l'obiettivo è favorire un aumento di consapevolezza e conoscenza circa la propria città e il modo in cui persone e gruppi sociali occupano i suoi spazi.

Questo tipo di sapere, che potremmo definire di *tipo socio-urbanistico*, poiché è

⁴¹ Per una introduzione relativamente semplice a questi temi, si veda Dal Lago A., De Biasi R., 2012, Un certo sguardo. Introduzione all'etnografia sociale, Laterza, Bari.

finalizzato a cogliere la forte connessione tra gli spazi e le relazioni che vi si producono, è ancora poco valorizzato ma a mio avviso è molto utile all'apertura del welfare di cui abbiamo parlato, al lavoro sociale come presenza attiva e davvero situata in un dato contesto. In un certo senso, non solo avvicina le istituzioni ai cittadini (chiede a chi vi lavora di esplorare il territorio, di presentarsi, di ascoltare chi lo conosce da più tempo, ecc.), ma facilita la "comune cittadinanza", al di là dei ruoli professionali. Come racconta Marianella Sclavi⁴², si tratta di sviluppare pratiche di confronto sulle trasformazioni territoriali che siano in grado di valorizzare la competenza degli abitanti riguardo al proprio ambiente di vita: conoscenza ordinaria, non professionale e non tecnica, ma che deriva dal fatto che essi quotidianamente vivono quel territorio, ne fruiscono in quanto ambiente in cui abitano o lavorano, o vi intessono reti di relazione e di socialità. Si tratta del riconoscimento di una conoscenza percettiva e spaziale, che emerge e si configura solo con l'andare a vedere di persona.

La Sclavi racconta appunto come l'"ascolto attivo" di un territorio sia un tipo di sapere esperienziale, e riprende alcuni elementi trasversali già individuati da Jones nella sua teoria della "pianificazione democratica" del territorio, in cui si cerca di mostrare come un nuovo ascolto della realtà possa essere il preambolo ad una nuova stagione democratica di pianificazione urbana, ma valida per tutti gli aspetti della programmazione sociale. Questo autore parla di *forme di sapere sulla città "necessarie" alla partecipazione* che comportano: la *deprofessionalizzazione dello sguardo* (non sono solo i professionisti a dare forma al futuro dei quartieri); la *decentralizzazione della conoscenza* necessaria (il processo di pensiero e di decisione non è concentrato nei centri decisionali ma diffuso nei territori, da lì non estrapolabile, appunto); la *demistificazione dei problemi* (la pianificazione di un territorio e dei suoi problemi è qualcosa di concreto, non un prodotto magico che discende da un sapere magico o virtuale o mediatizzato).

Nel famoso contributo sul *community planning*, anche Wates spiega le modalità di "*outreach*"⁴³ come forme di esplorazione e di incontro con gruppi di interesse locali e singole persone, "seguendo i luoghi, i tempi e i modi che a loro interessano" per discutere, e ascoltando i loro suggerimenti rispetto ai cambiamenti. Si sottolinea che si può trattare di conversazioni informali, poco strutturate, non necessariamente capaci di rigorose analisi scientifiche, ma che spesso forniscono un livello di verità e di comprensione dei problemi che può mancare in forme di consultazione più ufficiali e strutturate.

Infine, l'idea di fondo di questi approcci *all'attraversamento dello spazio come strategia di conoscenza per chi opera nelle istituzioni*, sta nella valorizzazione dei saperi non-esperti, nella presa di coscienza che il rapporto tra le persone e i loro luoghi di vita sia di primaria importanza. In tal senso, l'*outreach* ribalta la relazione che vede il cittadino muoversi verso le istituzioni per capire, e "abbassa la soglia" di accesso dei soggetti alle istituzioni in senso lato. Come dire appunto: non è il cittadino che si muove verso lo sportello ma è l'istituzione, lo sportello o la stanza, che si muove verso il cittadino.

L'approccio "stile *outreach*" è alla base di alcune sperimentazioni nella pubblica amministrazione, ad esempio nel campo della polizia municipale (la "polizia di prossimità" e i vigili di quartiere), così come nel campo dei servizi sociali e sanitari

⁴² Sclavi M., 2002, *Avventure urbane. Progettare la città con gli abitanti*, Elèuthera, Milano.

⁴³ Wates N., 2000, *The community planning handbook. How people can shape their cities, towns and villages in any part of the world*, Earthscan, London.

(il lavoro di strada con i minori, ne è un esempio spesso luminoso)⁴⁴, ma resta una pratica residuale e specialistica (di poche équipe dedicate), non una competenza diffusa o una strategia perseguita per la ri-territorializzazione dei servizi come invece qui proponiamo.

Nello specifico, la “passeggiata di quartiere” si presenta come un “attraversamento di gruppo” dello spazio, che consente di incontrare gruppi e testimoni significativi. L'importante è scegliere *testimoni e luoghi significativi* per cogliere sguardi diversi dal proprio. Solitamente si scelgono testimoni che esercitano un ascolto continuativo e hanno contatto con molte altre storie - continuità di relazioni e confidenze con persone che abitano nello stesso luogo. In tal senso, io trovo molto interessanti *i commercianti di prossimità*: proprietari di piccoli alimentari, parrucchiere, baristi e così via mi paiono davvero persone con le quali gli abitanti stabiliscono un contatto particolare, continuato nel tempo, confidenziale seppure non intimo. I luoghi dove svolgono il loro lavoro possono essere considerati in buona parte come “spazi terzi”, luoghi non propriamente pubblici ma neanche privati, densi delle relazioni tra co-abitanti e delle loro narrazioni quotidiane. Essi osservano da vicino le vulnerabilità sociali di cui abbiamo fatto cenno e sono “esperti” a cui riferirsi per comprendere.

Come dicevo in apertura, noi abbiamo utilizzato la passeggiata di quartiere durante il corso di perfezionamento per comprendere meglio il fenomeno della vita notturna giovanile nello spazio pubblico (“movida”). Abbiamo realizzato 3 passeggiate collettive durate dalle 18 alle 24 circa: tutti gli operatori, divisi in piccoli gruppi da 3, compivano osservazioni di circa 1 ora in alcuni luoghi/bar/strade prestabiliti, seguendo la scheda di osservazione che il gruppo aveva messo a punto nelle fasi iniziali del disegno della ricerca, e ritrovandosi in alcuni momenti con gli altri gruppetti per scambiarsi indicazioni metodologiche. Ciascun gruppo ha poi realizzato altre osservazioni notturne (circa altre 3 per ciascun gruppo).

Questo ci ha permesso di raccogliere un numero considerevole di schede di osservazione per ciascun bar e per diversi luoghi di ritrovo informale in strada.

Le interviste ai baristi e ai giovani hanno seguito le camminate.

I dati ottenuti dalla osservazione partecipante e dalle interviste sono stati analizzati, come vedremo nel prossimo capitolo, e utilizzati per realizzare “cartografie” di tipo qualitativo (rappresentazioni grafiche sintetiche) della frequentazione giovanile degli spazi urbani, del modo in cui persone di età, provenienza, abbigliamento diversi stanno nello spazio, e interagiscono tra loro.

Senza dubbio la cosa più interessante rispetto alla formazione degli operatori è stato il lavoro sulle “categorie utili” a definire la variabilità tra i giovani in modo da poterla osservare e valutare. In sintesi, se l'obiettivo del gruppo di ricerca era vedere come interagivano con la strada e tra di loro “diversi tipi di giovani”, cosa guardare? In quale modo definirne la “variabilità socio-culturale” e il diverso comportamento di “occupazione dello spazio” (tipo di consumi, tipo di interazioni al bar, tipo di occupazione e di postura all'esterno dei bar...)? Questo processo di definizione connota l'osservatore, lo obbliga a dichiarare “gli occhiali” con cui individua gli elementi significativi del “campo” rifacendosi a elementi teorici e autori di riferimento. Per gli operatori questa attività diventa soprattutto un esercizio ermeneutica, di autoriflessività rispetto alle categorie implicite con cui essi guardano il mondo.

⁴⁴ Si vedano i progetti centrati sulle “passeggiate di quartiere” nei comuni di: Ravenna, Modena, Bologna, Livorno, Valdarno, facilmente reperibili in rete.

Nonostante l'adozione comune di alcune categorie provenienti dalla letteratura sulle subculture giovanili, il confronto tra noi si faceva generativo soprattutto quando permetteva di portare in superficie il proprio vissuto rispetto ai giovani. Per esempio, i gruppi hanno scelto di osservare la variabilità in termini di abbigliamento e di circoscriverla con alcune "categorie" che contenevano a loro avviso elementi "coerenti", e proprio il modo in cui le operatrici hanno definito tali categorie è stato interessante e ha permesso lunghe discussioni sul "nostro sguardo" a volte giudicante. I nomi stessi con cui mano a mano si definivano i gruppi di giovani - "etno-fighette", "sfatti", "comuni", "urban-street" e così via -, mostrano come le idee emergessero più liberamente. Infine, nel processo di categorizzazione dei dati raccolti e delle "ricorrenze" riscontrate abbiamo giocato in modo volutamente liberatorio e questo si è rivelato utile a condividere pre-giudizi resistenti, svelare gli orientamenti culturali, di giudizio e di gusto degli operatori nel guardare al target, prima meno visibili. Un altro elemento di interesse del percorso di formazione-azione è stato senza dubbio il rapporto con i baristi (definiti via via nelle tipologie di "confessore", "anarchico", "commerciante-vero" in base al tipo di interazioni con gli avventori e alle loro opinioni). I baristi intercettati nei 13 bar in osservazione si sono dimostrati disponibili alle interviste, contenti di venire interpellati come esperti della vita notturna giovanile, alcuni disposti a continuare un lavoro comune sulla riduzione del danno da consumo di alcolici, e così via. Questo mostra il potenziale interesse di questa modalità operativa per avviare processi di attivazione comunitaria.

La nostra formazione-azione sulla vita serale dei giovani: alcuni elementi di interesse

Nel seguito di questo libro sono presentati alcuni lavori di osservazione svolti dagli operatori, per cui io mi limiterò ora ad una breve introduzione di alcuni elementi significativi ai quali siamo giunti⁴⁵. L'ipotesi appunto era quella di una diversa frequentazione dei luoghi notturni per i diversi gruppi di giovani intesi come insiemi che hanno al loro interno un grado di omogeneità maggiore rispetto ad alcune caratteristiche stabilite. Era un'ipotesi appunto, e l'obiettivo della formazione-azione sul campo era di valutarla, e di condividere poi le nostre interpretazioni con i baristi. Gli elementi di descrizione (tipo di abbigliamento per i ragazzi, tipo di arredamento per i bar, ecc.) sono stati all'inizio propriamente "ultra descrittive" (tipo di jeans, pantalone, ecc.) ma poi pian piano sono state raggruppate per tipologie.

Di sotto, riporto in modo sintetico la scheda di osservazione:

⁴⁵ È utile ricordare alcuni aspetti metodologici: si è trattato di un gruppo 13 operatori-ricercatori, con la predominanza di assistenti sociali (9) e la presenza di educatrici e psicologhe, divisi in gruppi stabili da 3 per svolgere l'osservazione (in un caso, due gruppi si sono fusi, generando un gruppo da 6 persone). Le osservazioni sono state circa 5 per gruppo (3 nel corso formazione, altre autonomamente) con griglia osservazione (si veda sopra), svolte dalle ore 18 alle 24, con momenti di sospensione per il ri-coordinamento metodologico sul campo. Le osservazioni si sono ripetute per diverse fasce orarie in ciascuno dei locali (13 in tutto, dislocati su un'unica via centrale della città di Parma, Via D'Azeglio). Ciascun gruppo ha osservato ciascun bar e confrontato in seguito i materiali. Parallelamente alla fase di osservazione partecipante, sono state avviate le interviste ai baristi (interviste semi strutturate centrate sulla loro lettura del mutamento sociale; dei diversi gruppi giovanili e dei legami in essi presenti; del ruolo/funzione svolto dai bar in termini di socializzazione).

DIARIO SUL CAMPO – SCHEMA DI OSSERVAZIONE QUALITATIVA

<i>Data:</i>	<i>Ora:</i>	<i>Luogo:</i>	<i>Compilata da:</i>
<i>La descrizione degli avventori</i>		genere, età, provenienza, lingua veicolare, abbigliamento, altro	
<i>La descrizione del luogo</i>		stile di arredamento, tavoli, musica, apertura verso lo spazio esterno, altro	
<i>La descrizione delle principali interazioni</i>		conversazioni e scambi tra gruppi e con il barista, durata, argomenti, altro	
<i>La descrizione dei consumi</i>		“forme” del bere/mangiare prevalenti, definite come: analcolici, birra, vino, shottini, cocktail, cibo, altro	
<i>La descrizione dello spazio “soglia” immediatamente esterno al locale</i>		densità di interazione, “ganci”, cani, fumo/alcool, altro	

In ciascun gruppo, ciascun operatore-osservatore era tenuto a compilare il proprio diario di campo tenendo presenti gli elementi indicati. Dopo una prima mezz’ora di osservazione autonoma seduti all’interno del bar, i tre osservatori di ciascun sottogruppo aprivano la discussione a partire da quanto annotato, alla ricerca degli elementi comuni e di quelli divergenti. La prima discussione mostrava la parzialità del proprio sguardo ma anche la capacità di trarre conclusioni convergenti, che venivano riportate agli altri sottogruppi in appositi momenti di incontro in strada.

Il succedersi delle osservazioni vedeva i gruppi cambiarsi di posto (di bar appunto) sino (almeno) alla mezzanotte.

Sicuramente, come ho detto, un aspetto interessante è stato il lavoro di definizione dei profili giovanili in base all’abbigliamento. Ad esempio il termine “etnofight” viene identificato per indicare giovani con un abbigliamento “radical chic” (improntato alle mode etniche, al cotone biologico, ai colori vivaci, agli accessori in materiali poveri, ecc.), associato a manutenzione del corpo femminile esile e giovanile che poi vedremo abbinato al consumo di *shottini* ultra-alcolici ma dietetici e poco cibo - il che mi ha fatto pensare molto alla *jeune-fille* del collettivo Tiquun di Parigi⁴⁶ - ed apre a interessanti discussioni sulla capacità di “soggettivazione” dei giovani oggi. Ma anche altre “categorie” adottate mostrano davvero un notevole interesse ermeneutico: gli/le “sfatti/e”, i/le “comuni”, i “boscaioli” («versione rurale del ragazzo alternativo»), i/le “palestrati/e” e così via, sono forme di categorizzazione che ci permettono di scavare nell’immaginario adulto identificando elementi di ricorrenza importanti, a volte un certo sguardo severo, come se fosse difficile cogliere la bellezza o ammetterla (con tutte le implicazioni che questa fatica stimola rispetto al peso della sessualità nelle relazioni educative con i giovani), ma spesso davvero preziose intuizioni.

Molto interessanti ad esempio le riflessioni sull’ “età apparente” dei giovani e sulla difficoltà di distinguere i trentenni dai ventenni: i “diversamente teen” sarebbero «uomini e donne che hanno superato gli -anta ma che pensano di non darlo a vedere», e frequentano solo alcuni tipi di bar della movida e non altri. E in tal senso, quei bar

⁴⁶ La teoria sulla “jeune fille” è frutto di un libro collettivo sulla transizione femminile ad un soggetto ben inserito, partecipante, autonomo e critico, che tuttavia interiorizza la performance sociale come necessaria e inevitabile, si controlla, si autolimita, si gestisce agitandosi ma mai arrecando danno o disturbo all’ordine costituito, e così via. Per questa lettura interessante della “crisi del femminismo” rimando a: Tiquun, 2003, Per una teoria della jeune-fille, Bollati Boringhieri, Torino.

vengono categorizzati come “young/old”, come «luoghi in cui a differenza degli altri nello stesso locale coesistono quelli che hanno passato gli -anta e quelli che neanche sono arrivati gli -enta». Interessanti anche i bar chiamati “supermercati sociali” o “mixitudini” poiché comprendono una vasta varietà di gruppi per abbigliamento, consumi ed età, e mostrano strategie di intrattenimento più inclusive, ad esempio dichiaratamente LGTB-friendly a partire da una certa ora serale.

Al di là della notevole coincidenza tra le osservazioni dei diversi sottogruppi, che ha portato a connotare abbastanza precisamente la distribuzione dei giovani per bar (per una analisi più approfondita rimando ai contributi che seguono), mi preme sottolineare come l’assunzione di un linguaggio nuovo, familiare, creativo ha permesso agli operatori di assumere davvero la postura di “équipe coese” nell’affrontare il compito, ben al di là di ciò che accade negli incontri formali per l’analisi di casi.

Alla fine, i bar si connotano come luoghi di separazione tra gruppi di provenienza geografica (studenti delle regioni del sud Italia, ad es.) ed età diverse, e paiono significativi i modi con cui «un luogo viene reso “habitat”» come dicono gli operatori: l’insieme di musiche, arredi, e consumi (cibo o non cibo; vini o superalcolici, ecc.) crea uno “stile di consumo” che gli operatori identificano come “esercizio del sé” per i ragazzi, come scena in cui il giovane si rappresenta, o meglio cerca di accasarsi in una rappresentazione di sé condivisa.

Alcuni bar mantengono più stabili le proprie frequentazioni nell’incalzare della notte, col passare del tempo implicano un maggior periodo di sosta e un maggiore consumo di cibo e birra, mentre altri rappresentano un appoggio (alcolico) allo spazio esterno che diviene il vero luogo dell’interazione.

Un gruppo sintetizza bene questa parte delle osservazioni definendo i bar “friendly”, “community”, and “fast drink” places, e così via:

- *friendly bar*: «locale “cosmopolita” (mostra riferimenti a dimensione interculturale), spesso “vintage”, accogliente, informale, naturale, atmosfera domestica, si consuma cibo, sono presenti gruppi differenziati...»;
- *community bar*: «piccolo locale di quartiere, pare percepito come un circolo o club poiché in modo ricorrente, con l’ascolto di “certo tipo di musica” dichiarato, appartenenti a gruppi sociali connotati e poco variabili...»;
- *fast drink bar*: «locale in cui alcolici e superalcolici sono il consumo prevalente in piedi, in fretta, drink veloci da preparare e consumare per un effetto “binge drinking” assicurato, maggiore apertura verso l’esterno...», e così via.

Queste categorie “qualitative”, abbinate a categorie proprie della letteratura riguardante le forme di bar e di socializzazione “da bar” (che abbiamo scoperto essere complessa)⁴⁷, hanno permesso considerazioni interessanti sulle forme di legame tra i giovani a Parma, e sui bar/baristi quali attori significativi con i quali avviare una interlocuzione.

Nella seconda fase del percorso di formazione-azione sul campo, infatti, quella del contatto con i baristi, è stato possibile valutare insieme a loro le ipotesi sin qui formulate, in buona parte confermate. Poi, a partire dalle loro opinioni, un gruppo ha lavorato in particolare su possibili “profili” (autocollocazioni) dei baristi rispetto al ruolo assunto, definendo 4 tipologie:

⁴⁷ Non esiste *il* bar, ma semmai *i* bar: il “lounge bar”, il “piano bar”, l’“american bar”, il “milk bar”, il “wine bar/enoteca” e così via, come gli stessi gestori di bar codificano, in base al profilo dell’utenza e al modo in cui si costruisce con essa il “patto del consumo” (si veda: <http://www.salabar.it/node/303>).

“l'*educatore*” («un barista che ha l'istanza di impartire buone norme di comportamento ai propri clienti attraverso la propria modalità di curare il locale e la strada antistante, di conversare, di personalizzare la relazione...»); “il *sociologo*” («un barista che si interroga con piacere e in modo articolato sulle evoluzioni della clientela in relazione ai mutamenti sociali e, più in particolare, a ciò che succede ogni giorno in strada ed a ciò che negli anni è avvenuto, facendo di questa lettura un ragionamento sullo stile assunto dal bar...»); “il *commerciante*” («un barista che ha come principale dichiarato obiettivo il guadagno, ha vissuto prima anche altre forme di vendita...»); infine “l'*anarchico*” («il barista che vuole apparire irrispettoso delle norme e delle convenzioni, speculare ed empatico con la propria clientela di “alternativi”...»).

Questi profili, ovviamente ultra qualitativi e idonei soprattutto per inquadrare le rappresentazioni reciproche operatori/baristi, sono stati una base per formulare ipotesi di collaborazione: un corso su giovani e consumo di alcolici da fare insieme? cosa abbiamo da insegnarci? come impostare un ragionamento comune per cercare l'equilibrio tra socializzazione e alcolici in modo generativo per tutti? ecc.

Le disponibilità in campo si sono rivelate buone. Purtroppo, il progetto è stato sospeso, rimandando ad una seconda fase di lavoro che per vari motivi istituzionali è rimasta congelata.

Alla fine, i diversi operatori hanno concluso le proprie tesi di ricerca con una riflessione molto interessante sulle emozioni di campo («all'inizio avevo paura, mi sentivo imbarazzato, ho paura di loro, pensavo ci allontanassero invece...», «ci si sente più vicini ai luoghi e agli abitanti», ecc.) ma soprattutto hanno sviluppato “strategie di azione futura”.

Alcuni appunto evidenziano il desiderio di collaborare con i baristi, e soprattutto con quelli dei “friendly” e “community” bar, che a loro avviso sono «attori consapevoli di “micro-comunità”, creano un pubblico che si stabilisce in modo stanziale, sono interessati a forme di “cura della comunità degli avventori” e per questo potrebbero essere interlocutori».

Altri operatori immaginano invece forme di “cura degli spazi”, di allestimento simbolico degli spazi circostanti i bar, immaginando un ruolo del servizio sociale nell'allestimento simbolico della convivialità (si è parlato di esposizioni e scambi di oggetti) e così via.

Nonostante il corso non abbia (ancora) prodotto conseguenze pratiche in queste direzioni - se non la riedizione del Perfezionamento per l'anno che verrà e che perpetua la collaborazione tra Università e Servizi -, credo che questa attività di formazione-ricerca abbia aumentato la fiducia degli operatori rispetto alla comunità e viceversa, il che è già un'ottima cosa, e abbia esercitato davvero la loro capacità progettuale, forse la cosa più importante a cui tendere.

Operatori fuori dagli uffici. Passeggiate di quartiere, osservazioni e interviste: strumenti a servizio del welfare

Rachele Camisa, Barbara Costa, Claudia Gismondi, Monica Manfredi, Martina Serventi e Claudia Simone

Frequentare per alcuni mesi via D'Azeglio e il "popolo" che la abita è stato, per tutte noi, avvicinarsi ad un mondo quasi sconosciuto, e in tutte ha fatto nascere diverse riflessioni.

L'esperienza vissuta nell'ambito del *Corso di perfezionamento in Servizio Sociale Territoriale di Comunità*, con le passeggiate di quartiere, le osservazioni e le interviste, ci ha dato l'occasione di conoscere più da vicino e testare sul campo una serie di strumenti che l'operatore può utilizzare per comprendere i fenomeni che accadono sul territorio e coinvolgere a vario titolo diversi soggetti coi quali è possibile affrontare situazioni complesse e multiproblematiche.

Le passeggiate di quartiere

Il lavoro di osservazione guidata del territorio che si realizza durante la passeggiata di quartiere è un'attività che deve essere condotta seguendo una scansione metodologica. Si possono così individuare alcune fasi preparatorie, altre fasi di implementazione ed altre ancora di analisi, che possono essere così delineate:

Decisione dell'obiettivo dell'indagine

È importante avere chiaro, prima di eseguire la passeggiata, su che cosa si vuole puntare il focus dell'osservazione, in modo da concentrare energie ed attenzione sull'aspetto considerato. La mancanza di una chiara definizione dell'obiettivo rischia di compromettere il resto del lavoro.

Mappatura dei testimoni significativi ed individuazione di possibili "alleati"

In ogni territorio esistono istituzioni, gruppi formali ed informali che possono conoscere la realtà sotto diversi e specifici punti di vista. È necessario provare ad immaginare chi conosce quel territorio in maniera diversa da noi e cercare di intercettarlo. Tali figure possono inoltre diventare dei facilitatori per introdurre l'osservatore laddove sarebbe altrimenti difficile arrivare, attraverso la costruzione di una relazione significativa.

Strutturazione di uno schema di osservazione

Si tratta di una griglia per la raccolta dei dati (o diario di campo) che guida l'azione dell'osservatore nella selezione delle informazioni, aiutandolo a focalizzare l'attenzione su ciò che è utile ai fini della ricerca. Le descrizioni contenute all'interno del diario sul campo devono essere qualitative, attraverso l'utilizzo di aggettivi, e segnalare tutto ciò che colpisce l'osservatore: l'inatteso e l'imbarazzante occupano qui un posto privilegiato.

Preparazione della traccia delle interviste

L'intervista è uno strumento ulteriore che può essere utilizzato nel corso delle passeggiate di quartiere per approfondire aspetti dell'osservazione. Consiste nel porre quesiti sull'oggetto dell'indagine a testimoni significativi, che possano aiutare a sviluppare temi specifici emersi.

È importante riuscire a cogliere frammenti di storie, ricordi ed eventi. È inoltre utile pensare di mettere a fuoco informazioni generali nonché informazioni più pertinenti al ruolo svolto dai diversi testimoni.

Sarebbe opportuno condurre l'intervista in modo destrutturato o semistrutturato, con domande aperte e generali, impostando una sorta di conversazione che tocchi i temi individuati. È inoltre necessario porre attenzione a non guidare l'intervistato verso risposte attese.

Le informazioni raccolte possono essere registrate oppure riportate per iscritto, se possibile nell'immediato.

Realizzazione delle osservazioni e delle interviste

Questa fase si realizza attraverso la passeggiata di quartiere.

Analisi dei dati

Si tratta di un lavoro che richiede la condivisione di tutti i dati raccolti e trascritti in modo che possano emergere gli elementi ricorrenti ed i tratti salienti.

Redazione del rapporto di ricerca

Il risultato dell'osservazione può essere reso visivamente attraverso una mappa, che aiuta a dare una lettura a colpo d'occhio di quanto emerso.

Il percorso di apprendimento

Nello specifico del nostro lavoro abbiamo avvicinato i giovani che frequentano via d'Azeglio e i gestori dei locali che hanno memoria ed esperienza del territorio e sono esposti all'incontro con persone estranee con le quali condividono l'abitare in quel luogo.

In particolare i passaggi effettuati sono stati:

- indagine di ciò che accade nelle serate della "movida" (venerdì sera);
- individuazione di alcuni luoghi considerati significativi (abbiamo scelto i luoghi della strada, perlopiù locali, che sono stati oggetto di osservazione in diverse fasce orarie della serata);
- individuazione di testimoni significativi da intervistare: gli avventori e i gestori dei locali;
- utilizzo di una scheda di osservazione qualitativa, elaborata dalle docenti del corso, di cui di seguito si riportano gli elementi principali:

DIARIO SUL CAMPO - SCHEMA DI OSSERVAZIONE QUALITATIVA	
Data:	Ora:
Luogo:	Compilata da:

NOTE DI CAMPO 1 - DESCRIZIONE AVVENTORI (qualità, genere, provenienza, lingua, età, abbigliamento...)
NOTE DI CAMPO 2 - DESCRIZIONE LUOGO (stile arredamento, tavoli, musica, tipo di locale)
NOTE DI CAMPO 3 - DESCRIZIONE INTERAZIONI (conversazioni e scambi tra gruppi, con il barista)
NOTE DI CAMPO 4 - DESCRIZIONE CONSUMI (bere: analcoliche, birra, vino, shottini, cocktail; cibo...)
NOTE DI CAMPO 5 - DESCRIZIONE ESTERNO (interazioni, ganci, cani, fumo...)
NOTE DI CAMPO 6 - DISCUSSIONE (tra chi ha fatto l'osservazione)

- definizione di due tracce di interviste: una “intervista breve”, da utilizzare con gli avventori, una “intervista qualitativa lunga” da utilizzare con i gestori di locali.

Di seguito si riporta la traccia dell’“intervista breve”:

- Da dove provieni (dove sei partito) e con chi (solo, incontri qui persone, o venite insieme?);
- Perché hai scelto questo Bar? (casuale, abitudinario);
- Poi andrai in altri luoghi?

Di seguito si riporta la traccia dell’“intervista qualitativa lunga”:

- Come descriveresti il tuo lavoro?
- La tua giornata tipo?
- Quale relazione con i giovani si instaura?
- Come descriveresti i tuoi clienti?
- La fotografia di un utente emblematico?
- Quali differenze hai notato nei ragazzi che frequentano il tuo locale negli ultimi tempi/negli ultimi anni? (rilevare il cambiamento).

L’intervista qualitativa lunga ha l’obiettivo di esplorare i significati e i costrutti che un certo tipo di testimone produce rispetto al tema delle culture giovanili; deve diventare un viaggio nell’esperienza che l’intervistato vive su quel tema attraverso le modalità con le quali lui stesso la descrive e la costruisce.

Una volta messi a fuoco gli strumenti da utilizzare, abbiamo svolto alcune passeggiate in via d’Azeglio durante le quali sono state effettuate le osservazioni e le interviste, indicativamente dalle ore 19.30 alle ore 2.00 dopo la mezzanotte.

Abbiamo poi elaborato i dati raccolti dai partecipanti all’osservazione evidenziando alcuni fenomeni per noi interessanti sui quali approfondire le nostre ricerche.

Rispetto agli avventori ci siamo soffermate sugli stili di abbigliamento, sulla provenienza e sul consumo di bevande.

All’interno dei locali abbiamo invece osservato gli stili ambientali, le dinamiche tra avventori e gestori, la frequentazione nei diversi orari, per poi approfondire grazie alle interviste il punto di vista dei gestori sul fenomeno movida e situazione di via d’Azeglio in generale.

Sperimentazione sul campo

Il confronto che è scaturito nella stesura del lavoro comune ha rafforzato in noi la convinzione dell’importanza di applicare questo nuovo approccio e modalità di lavoro nella nostra quotidianità, e così dallo studio di tesi siamo passate alla sperimentazione concreta sul territorio.

La presenza di un folto gruppo di tirocinanti (Assistenti Sociali di secondo e terzo anno, nonché di magistrale, per un totale di sette studenti) assegnati al Polo Sociale Montanara, ci ha consentito di sperimentare ulteriormente la metodologia dell’osservazione sul campo, delle interviste e della cartografia sociale.

Abbiamo deciso di mappare e analizzare i bisogni degli abitanti di due gruppi di caseggiati ACER (Azienda Casa Emilia-Romagna, Ente pubblico economico che opera nel settore dei servizi relativi alla gestione dei patrimoni immobiliari) posti nei quartieri Molinetto e Montanara, con l’obiettivo di approfondire quanto accade

in luoghi del territorio in cui operiamo ma che non ci è possibile frequentare abitualmente. Sono luoghi dei quali ci interessa conoscere le dinamiche e le relazioni sociali, ma il tempo richiesto per tale conoscenza non è il più delle volte compatibile con il carico di lavoro.

Come operatori sociali viviamo infatti un tempo complesso, costantemente alla ricerca di un equilibrio tra il chiudersi in ufficio per dedicarsi a mansioni di tipo routinario e burocratico, dovuto all'incremento costante di cittadini/utenti che esprimono sempre nuovi bisogni, e la necessità di uscire nella strada e frequentare i luoghi in cui le persone vivono e operano per poter acquisire visioni più ampie e creare "contatti sul campo".

A noi è parso opportuno seguire questa seconda strada, in quanto maggiormente innovativa e rispondente alla società "liquida" nella quale siamo immersi e ai nuovi contesti multiproblematici che richiedono approcci che tengano conto di questa complessità.

La scelta di andare a raccogliere dati sul campo, attraverso la scheda di rilevazione e l'utilizzo di brevi interviste agli abitanti, è stato un passo importante verso una modalità di lavoro più attenta al contesto e più vicina ai cittadini.

Nell'approcciare questo "lavoro fuori" abbiamo trovato interessanti spunti nelle parole Bjorn Andersson, che nell'articolo "L'arte di raggiungere gli utenti difficili - Come far arrivare le persone bisognose ai Servizi" (2014) così si esprime:

[...] «I compiti principali degli operatori di outreach⁴⁸ sono tre. Il primo consiste nello stabilire un contatto, che è naturalmente la base che caratterizza questo metodo. L'obiettivo fondamentale, infatti, è avviare un processo di interazione sociale tra persone che manifestano dei bisogni e Servizi di vario tipo finalizzati all'offerta di aiuto. Il contatto può avvenire in molti contesti diversi: in pubblico, in alcuni luoghi in cui le persone si incontrano, in abitazioni private. Quindi l'operatore dovrà essere in grado di avviare la comunicazione e mantenerla anche in condizioni non incoraggianti; ma dovrà anche conoscere la sua zona per creare gli incontri che hanno rilevanza per il suo scopo. Il secondo compito prevede di avviare processi di cambiamento sociale nei destinatari che sono stati «agganciati». Stabilire un contatto, infatti, non è mai un'azione fine a se stessa, ma è il primo passo di un processo che mira a migliorare le condizioni di vita e la situazione sociale delle persone che hanno bisogno. In questo contesto è importante operare in base a un accordo con la persona coinvolta. Il terzo aspetto consiste nell'attivare e nel mantenere nel tempo una relazione di sostegno attraverso informazioni, interventi temporanei o azioni volte al cambiamento».

A livello pratico, il primo passaggio è stato individuare i contesti della nostra indagine: due agglomerati di caseggiati di edilizia residenziale pubblica, posti in luoghi periferici della città, luoghi "poveri" di servizi ma non particolarmente degradati.

⁴⁸ *Outreach*: consiste in azioni concrete, il cui scopo è stabilire un contatto o andare a scovare le persone che possono avere bisogno di un aiuto da parte dei Servizi.



Ci siamo posti una serie di interrogativi:

- Quali relazioni intercorrono tra i vicini?
- Le persone si conoscono?
- Si sentono sicure?
- Cosa vorrebbero per il loro quartiere o solo per il loro palazzo?

Successivamente si sono svolte le osservazioni e le interviste, in quattro momenti: una giornata al mattino tra le ore 10.00 e le ore 12.00 e le altre tre giornate al pomeriggio tra le ore 16.00 e le ore 19.00.

Lo scopo finale del progetto sarà quello di attivare e implementare servizi maggiormente rispondenti ai bisogni e alle attese dei cittadini mettendo in relazione necessità, problemi e risorse presenti, iniziando ad individuare ed identificare alcune “sentinelle sociali” presenti nel territorio a seconda del fenomeno osservato.

Riteniamo che l'aver condiviso con i colleghi e con i futuri Assistenti Sociali ora in formazione questa nuova metodologia, stia dando un significativo valore aggiunto al percorso di tirocinio universitario di Servizio sociale, che vede gli studenti coinvolti non solo in un rapporto individuale con il proprio tutor ma anche in una innovativa opportunità di sperimentazioni di gruppo.

Infine crediamo che questa esperienza, in particolare la condivisione e la messa alla prova sul campo di nuovi modelli operativi e la multi professionalità presente all'interno del gruppo, stia arricchendo ciascuna di noi facendoci sperimentare in prima persona un'evoluzione dell'esercizio del ruolo professionale.

E anche in questo caso ci ritroviamo nelle parole di Andersson che afferma: «È importante essere sempre pronti a tentare nuove strade favorendo lo sviluppo di soluzioni creative e un coinvolgimento “fuori dal comune”» (ibidem, 2014).

Conclusioni

Nel corso di questi anni di lavoro nei Servizi Sociali Territoriali, abbiamo conosciuto moltissime persone che si sono rivolte al Servizio per offrire o per chiedere un aiuto, persone che, se incontrate nel loro contesto in occasioni differenti, si rivelavano

essere molto di più e molto altro rispetto alle difficoltà e alle vicende che le avevano condotte da noi.

Il rischio che si corre nei Servizi, ma anche nella nostra vita, è di abituarci a vedere e a ragionare solo a partire dalle difficoltà o dagli aspetti negativi che, catturando la nostra attenzione, limitano la nostra considerazione della vita delle persone. Anche nel rendere conto del nostro lavoro, i dati che siamo più facilmente in grado di fornire riguardano i problemi con cui ci siamo dovuti confrontare, le difficoltà portate dalle persone e dalle famiglie, i servizi offerti, le spese sostenute. Molto più difficile è dare conto di tutto quello che non succede: della lite evitata, del contrasto giovani/anziani mediato dall'intervento di altri cittadini o volontari. O anche di ciò che non si vede perché "normale": del benessere costruito a partire da piccole o grandi azioni di comunità, della possibilità di restare a casa garantita a una persona anziana da una vicina disponibile, della possibilità di trovare o mantenere un lavoro perché qualcuno si occupa volontariamente dei figli piccoli di una mamma sola, del successo scolastico ottenuto grazie ad un piccolo doposcuola gestito da volontari...

Gli esempi sarebbero molti e non basterebbe un libro per riportarli tutti, ma, nonostante ciò, rimangono spesso poco visibili o poco considerati. ...e quando qualcosa non è visibile o fa parte ormai del quotidiano, si tende a darlo per scontato, senza rendersi conto delle azioni di stimolo, di manutenzione, di sostegno, di accompagnamento che sono necessarie per poter creare e dare continuità a un clima di solidarietà e supporto reciproco che, come tutto ciò che dipende da relazioni umane, porta in sé un grande valore ma anche una grande fragilità.

Le risorse che ci circondano vanno ben oltre la nostra capacità di coglierle e la nostra stessa consapevolezza della loro esistenza: con questo convincimento i Servizi Sociali Territoriali hanno avviato un lavoro rivolto all'attivazione della comunità intesa come "risorsa," nella consapevolezza che ciascuno porta con sé competenze ed abilità. Lavoro sociale, quindi, come "palestra", "laboratorio", che opera tra le persone e nei luoghi di vita, che dialoga con il territorio, che riconosce alle relazioni umane e sociali un valore preminente, anche sotto il profilo pedagogico.

Siamo convinti che soltanto una comunità aperta, tollerante e coesa possa garantire un futuro certo e sicuro ad intere generazioni, perché da una comunità attiva nascono le risposte migliori e durature nel tempo. Non può esservi benessere sociale, a prescindere dalle risorse finanziarie di cui si può disporre, in assenza di un diffuso sentimento di empatia e solidarietà verso gli altri. E i quartieri, i luoghi dell'abitare, sono gli spazi all'interno dei quali riattivare e rinforzare le relazioni di fiducia e di prossimità.

Con questo percorso di perfezionamento universitario ci siamo messi in gioco come operatori sociali; abbiamo voluto cogliere la sfida di parlare nuovamente di comunità e farlo in relazione alle persone, i cittadini, partendo proprio da loro, che ne sono i protagonisti.

È per questo motivo che abbiamo deciso di avventurarci nel territorio, rilevando direttamente sul campo il materiale, confrontandoci con le persone, i cittadini, oltre che con gli operatori dei servizi. Abbiamo utilizzato un metodo partecipativo come le camminate di quartiere, tecnica di ascolto attivo della comunità, valorizzando così i saperi dei non-esperti, con la presa di coscienza che il rapporto tra le persone e i loro luoghi di vita sia di fondamentale importanza per la conoscenza e per la trasformazione del territorio.

Sondare con gli occhi delle persone, superare approcci top-down in vista della creazione di un clima di collaborazione e di reciproco ascolto tra gli attori coinvolti consente di allargare il processo di progettazione anche a settori di popolazione che solitamente non partecipano.

Lavorando nelle istituzioni sentiamo l'importanza di condividere attività sperimentali di welfare partecipato tra operatori e cittadini. Sappiamo che per farlo è necessario poter studiare nuove forme di lavoro sociale che puntino all'attivazione dei gruppi e delle reti sociali e che creino contesti adatti alla elaborazione e alla gestione collettiva dei disagi individuali, spesso ancora non consapevolmente formulati come richieste o problemi.

L'esperienza fatta ci ha arricchito e consentito di comprendere ancora di più che lavorare insieme tra professionisti che hanno formazioni e ruoli diversi è il modo giusto per affrontare le nuove sfide e i bisogni emergenti. Abbiamo deciso di raccontarlo perché il lavoro fatto è stato tanto ed è stato mirato soprattutto ad affinare gli strumenti per far emergere qualcosa che spesso rimane poco visibile. Sentiamo il desiderio, ma anche la responsabilità, di svelare ciò che potrebbe restare nascosto agli occhi dei più, rafforzando il sentimento di fiducia, sicurezza ed autostima di una comunità, a partire dal protagonismo e dalla valorizzazione di tutti i suoi componenti.

BIBLIOGRAFIA

Andersson B., *L'arte di raggiungere gli utenti difficili - Come far arrivare le persone bisognose ai servizi*, La Rivista del Lavoro Sociale, 2014, Erickson Editore, Trento.

Ragazzi (C)Attivi

La ricerca a servizio della prossimità: come costruire modalità di lavoro partendo da nuove rappresentazioni dei contesti - ricerca/azione sui giovani con uno sguardo ai consumi

Barbara Cantarelli, Licia Caroselli e Francesca Pellegrini

I consumi

I modelli di consumo si sono modificati nel tempo parallelamente all'evoluzione delle società. L'analisi dei consumi è un campo di indagine a nostro avviso molto interessante poiché rappresenta una delle chiavi di lettura per comprendere i comportamenti delle persone in un determinato contesto storico e sociale. I consumi hanno accompagnato la società di massa, negli anni '50-'60, verso una società in via di frammentazione, la cosiddetta società Moderna degli anni '70-'80, in cui l'appartenenza ad una classe sociale determinava gli stili di consumo. È il periodo in cui ogni strato sociale ha i propri modelli di consumo che diventano oggetto del desiderio per la classe sottostante, i beni che si possiedono sono uno Status symbol, rappresentano una condizione di prestigio ambita e ricercata. Un importante cambiamento avviene a partire dagli anni '90: l'era della modernità lascia spazio ad una nuova epoca, il Postmoderno. L'ambizione è quella di vivere meglio, è comunicare chi si è veramente, lo stile è legato alla mia identità e a quella che voglio rimandare agli altri in termini di immagine, i vecchi simboli di status sono sostituiti da beni e prodotti che qualificano le persone non in termini di ricchezza o prestigio bensì di attualità culturale. I prodotti devono rappresentare scelte di consumo che segnalano la condivisione delle tendenze e dei costumi moderni, il consumatore cerca prodotti di eccellenza in cui la qualità non è solo relativa alla funzione dell'oggetto o allo status di chi la possiede, ma riguarda la qualità percepita, ciò che comunica in termini di contenuti innovativi e di estetica, cosa dice di sé (De Lorenzo, Mele, Nacci, Nacci, Renzi, Venturini, 2013-2014).

A partire dagli anni 2000 stiamo assistendo ad alcune tendenze evolutive che stanno cambiando ulteriormente i modelli di consumo. I prodotti si dematerializzano e diventano linguaggio: non acquistiamo più beni materiali ma segni, immagini, illusioni, messaggi (Maffesoli, 2005). In questo contesto assume un ruolo centrale la pubblicità, la cui funzione è quella di trasformare la fisicità dei prodotti nell'immaterialità di un sogno, vendendo promesse e desideri. Ma c'è di più. Nelle scelte di consumo un valore fondamentale lo assumono le emozioni, il marketing conosce bene tale meccanismo e utilizza strategie mirate a far sì che i beni vengano associati ad esperienze altamente emotive. Questi aspetti legati allo stile, all'identità, al senso di sé attraverso l'uso di determinati beni, alle emozioni ricercate, si associano ad un modo di vivere che viene "venduto" attraverso un prodotto, che sia un oggetto, una sostanza, un contesto del loisir, una proposta di intrattenimento. Si crea un *Format* del consumo, il cui stile di vita associato è elemento di identificazione. Questo avviene anche per le sostanze stupefacenti (legali e illegali), "con la droga ora si compra uno stile di vita. Così c'è quella abbinata alla moda, allo spettacolo, allo sport o alla comunicazione. Ma c'è anche la droga della politica, della scuola e del lavoro. Il marketing illegale tende a normalizzare il consumo, a far credere che una volta non è per sempre, che si può provare senza diventare dipendenti. Se trent'anni fa esisteva la droga delle sottoculture, delle élite e degli emarginati, oggi c'è la droga trasformata in prodotto e

con l'acquisto viene data l'illusione di entrare in un format. Si compra un "pacchetto" per promuovere relazioni, efficienza, per darsi la sensazione di essere super, oppure per sostenere certi ritmi del lavoro, dello sport amatoriale o per vincere insicurezze sessuali. Oggi ci sono leader che diffondono con il gossip e la foto galeotta il modello dell'illegalità, presentandolo come vincente. Possono essere l'aspirante velina e il calciatore trasgressivo, pensano di entrare e uscire dalla dipendenza della coca a seconda del bisogno e della necessità, ma in realtà sono inconsapevoli testimonial del consumo" (Gatti, 2007).

L'Unità di strada e il lavoro di Comunità

Il lavoro dell'Unità di Strada dell'Azienda USL di Parma consiste nell'osservare i consumi indossando lenti insolite. Partendo dal punto di vista di operatori della 'riduzione del danno' e 'riduzione del rischio', attraverso gli interventi individuali, con gruppi di soggetti, in attività di prevenzione, incontriamo quello dei consumatori (i racconti degli studenti che incontriamo negli Istituti scolastici, dei ragazzi in strada e durante gli eventi organizzati nell'ambito del divertimento notturno). Nel contesto della "notte" abbiamo a che fare anche con il punto di vista dei gestori dei locali: barman, organizzatori di eventi, addetti alla sicurezza e quello degli amministratori (le richieste di interventi in contesti in cui si punta alla sicurezza o alla salute pubblica). Dall'altra parte esiste inoltre il punto di vista dei cittadini, come i comitati di quartiere, gestori di attività commerciali e quello delle FFOO (incontri di formazione e incontri di programmazione). Il nostro ruolo professionale diventa quindi collettore di tutti questi punti di vista: di richieste tra le più diversificate, di interventi con un confine sempre più sottile tra mandato, istanze e bisogni. Gli interlocutori sono molto diversi e portatori di interessi ed opinioni altrettanto differenti in merito a "come dovrebbe funzionare", al "cosa si dovrebbe fare". L'evoluzione dei consumi e della società sopra descritta influenza il lavoro dei Servizi che si occupano delle persone che usano sostanze. Un mercato che tratta le droghe esattamente come tutte le altre merci, nel modo di proporle, di significarle, di integrarle, si è reso alle Unità di Strada sempre più evidente nell'approccio che i consumatori di sostanze hanno e raccontano, nel loro modo mirato e spesso consapevole di usarle e mescolarle, nelle richieste portate dagli adulti. Gli adulti vivono con ambivalenza i comportamenti di autonomia e dipendenza dei ragazzi, si preoccupano al singolare della parola droga cercando qualcuno a cui chiedere come riconoscerla, spaventati dall'idea cercano di tenerla lontana chiedendo a qualcun altro di parlarne con i loro ragazzi. Sono adulti che al contempo consumano altri beni, altre droghe, altre relazioni, in un meccanismo molto familiare anche se ancora non molto consapevole (Laffi, 2014), cittadini spaventati da un senso di insicurezza che chiedono controllo al posto di relazioni, assicurati spesso dalla nostra presenza o forse dalla presenza di qualcuno che si prende cura di alcuni aspetti difficili della città, qualcuno che ascolta, chiede la loro opinione, si prende cura anche un po' di loro.

Il Corso di Perfezionamento per Operatori Sociali di Comunità dell'Università di Parma avviato nel 2015, al quale abbiamo partecipato come operatori di Strada dell'AUSL, nasce dall'esigenza di innovare i Servizi rendendoli più dinamici e più adatti a cogliere le specificità delle proprie comunità locali. Ciò significa favorire la trasformazione dei Servizi perché sappiano andare verso i cittadini attraverso la creazione di operatori sociali che "escano" dagli uffici e si ritrovino sulla strada, intesa come luogo principale dove si svolge la vita di una determinata collettività.

Anche se lo strumento della “prossimità” consente già agli operatori dell’UDS di svolgere la loro attività laddove i fenomeni si manifestano, generando al contempo sia la possibilità di giungere “là dove le cose avvengono” (raggiungendo le richieste e le domande di aiuto con una modalità anticipata rispetto ai servizi che le accolgono), sia osservando in modo prematuro fenomeni di mutamento sociale che pongono nuove questioni ai servizi pubblici, i nuovi orizzonti portano verso il “fuori” i Servizi classici e non solo le Unità di Strada. Mappare bene i gruppi e le risorse sociali coinvolgibili è una pratica che si aggiunge al tradizionale lavoro di comunità, mirata soprattutto a rigenerare, intorno ai tavoli dei piani di zona e dentro gli uffici, il confronto tra gruppi ed esperienze diverse riguardanti per esempio l’area scelta, quella giovanile.

L’approccio del Community Lab è stato concretamente vissuto nelle trasformazioni degli ultimi 10 anni nel lavoro delle UDS, che è passato da un lavoro diversificato per target (la Riduzione del Danno nella scena aperta della tossicodipendenza attiva, la prevenzione nelle scuole, la Riduzione dei Rischi nei locali notturni, gli incontri formativi con genitori e adulti) ad un unico lavoro su diversi target. Le modificazioni del contesto dei consumi hanno portato ad un lavoro che è al tempo stesso un intervento con e sulla comunità, i cittadini, la marginalità tossico-alcol dipendente, i consumatori consapevoli, i ragazzi che sperimentano, il mondo del divertimento nei locali al chiuso e nelle *Movide* cittadine, gli adulti nelle scuole e nelle agenzie educative.

Il lavoro dell’Unità di strada per target, partendo dalla mappatura e dalla conoscenza di un territorio, si è trasformato nel tempo in un lavoro di Comunità, proprio per questo motivo abbiamo deciso di partecipare al corso organizzato dall’Università.

La ricerca: giovani e consumi nella *movida* cittadina

Durante il Corso di Perfezionamento abbiamo realizzato una ricerca che ha avuto come oggetto di indagine il target “giovani” con focus specifico sui “consumi”, con l’obiettivo di conoscerlo e descriverlo attraverso strumenti che facessero incontrare la visione dell’operatore-ricercatore con quella del contesto oggetto di indagine, producendo una cartografia sociale utile a mettere a punto uno sguardo di quel “frangente” temporale, utilizzando una nuova metodologia del lavoro sociale per verificarne l’efficacia per i servizi che operano sul territorio.

Per noi quindi questo ha significato non più insediarsi in un territorio dopo aver osservato e dopo essersi fatti conoscere, ma *fare* con chi il territorio lo vive. Il percorso formativo ha dato modo all’équipe di diventare sempre più consapevole di questo ruolo dai confini non definiti e ha fatto intravedere strumenti possibili che possono aiutare per sistematizzare e progettare nuovi interventi, non più con la sola rete dei servizi, ma anche con gli attori di una strada, di un luogo.

Il percorso di ricerca svolto con l’Università si è concentrato su un contesto del divertimento notturno cittadino che è stato oggetto di un’attività pregressa dell’UDS di Parma: la *Movida* di Via d’Azeglio, uno scenario attorno alla quale ruotano da anni questioni dibattute: interessi commerciali, sicurezza pubblica, diritto al divertimento, diritto alla quiete, salute, rischi, consumi. Negli ultimi due anni all’interno degli interventi di RDD nel mondo della notte ce ne siamo occupati e abbiamo vissuto questo contesto sia osservandolo che agendovi professionalmente dall’interno.

Partiti però dallo sguardo professionale, nell’affrontare questo nuovo progetto di studio e di ricerca, oltre all’uso di nuovi strumenti come la cartografia sociale, abbiamo imparato ad allenare uno sguardo de-professionalizzato, ad utilizzare la

percezione di noi stessi (il vissuto nei luoghi) ad uso conoscitivo (Sclavi, 2003), a confrontare i nostri modi di guardare con quelli di altri professionisti provenienti da esperienze lavorative diverse dalle nostre. Grazie a schede di osservazione costruite ad hoc abbiamo raccolto i dati e dopo averli analizzati ogni gruppo di ricerca ha realizzato mappe sociali che hanno consentito di riprodurre “fotografie” diverse ma co-presenti sullo stesso quartiere.

Rinominare ciò che si osserva: uno strumento di lavoro

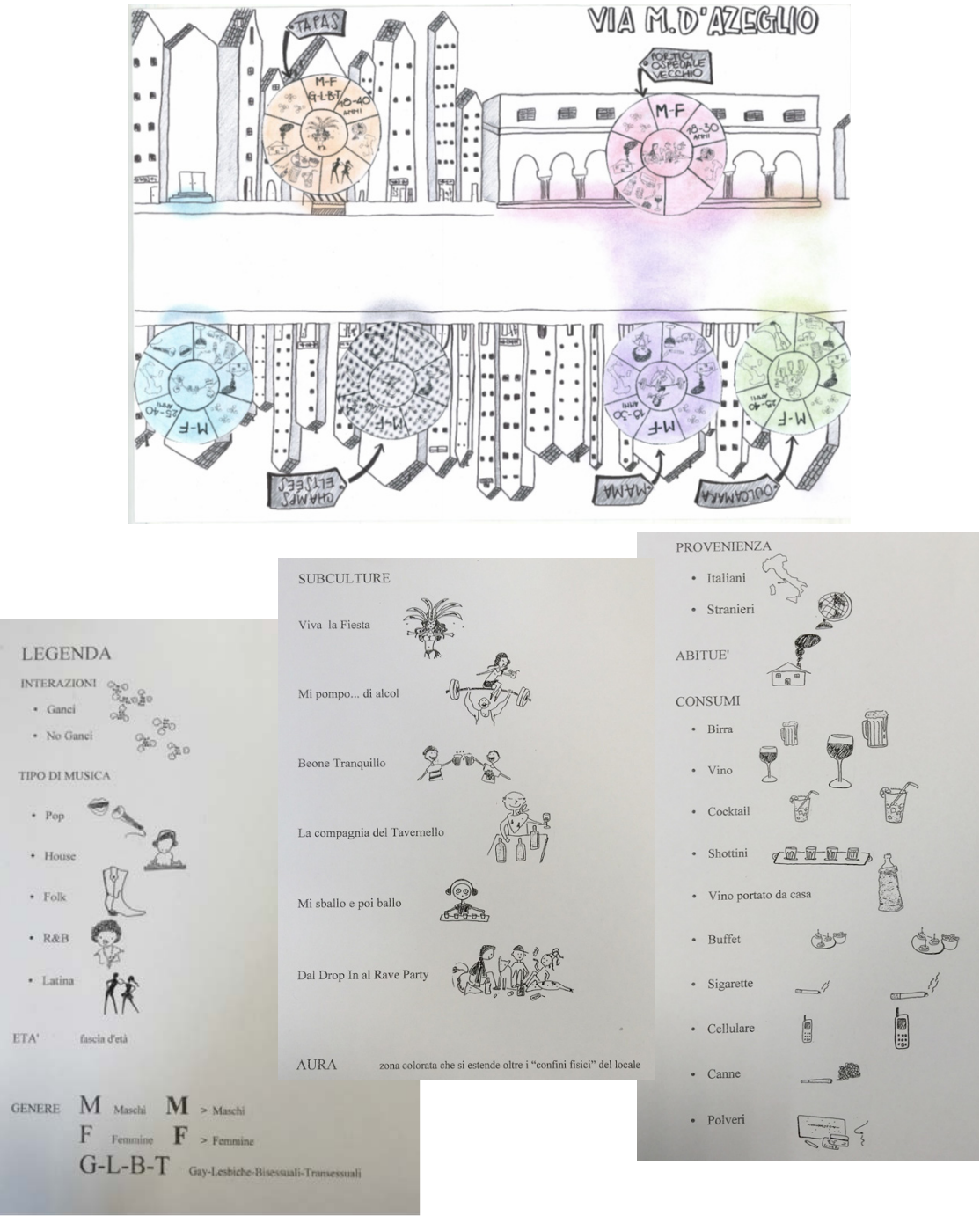
La descrizione grafica è stata preceduta da un cospicuo lavoro di analisi su ciò che avevamo osservato. Cercando di sgombrare il campo da ciò che già conoscevamo, da ciò che già ipotizzavamo, dal linguaggio che usualmente condividiamo e utilizziamo, ci siamo impegnate a ri-descrivere la popolazione target, contesti, consumi, e relazioni tra di essi, attraverso un nuovo lessico che potesse suscitare apertura a nuove domande e conoscenze. Obiettivo quello di costruire descrizioni che attraverso elementi nuovi potessero lasciare spazio a categorie rappresentative differenti da ciò che ci è già noto, e quindi a diverse possibilità di operare in quel contesto.

Per rappresentare “uno sguardo” non è sempre utile un lavoro di semplificazione, di riduzione delle informazioni, di sintesi. Raggruppare, semplificare, ridurre l’immensa quantità di stimoli che riceviamo, ci consente di migliorare la nostra capacità di adattamento sociale, di muoverci nel mondo riducendo la necessità di formulare ipotesi su tutto ciò che ci accade. Il rischio di un utilizzo delle nostre “classificazioni” in questo modo, però, nel lavoro di ricerca così come nelle pratiche dei servizi, può essere rappresentato dal fatto che le categorie non descrivono i cambiamenti che avvengono nel tempo, non consentono di “guardare in divenire”. Per questo nel nostro lavoro assume più che mai valore il cambiamento dello sguardo, che dovrebbe mettersi in moto quando le categorie non funzionano più (aumento di complessità ed emersione di problemi), quando ci accorgiamo che non ci sono più utili per descrivere o per agire nei contesti, oppure in una fase proattiva di ricerca di stare al passo con i mutamenti della scena.

Ad esempio nel nostro lavoro di ricerca abbiamo ampliato il più possibile il concetto di “consumo”, comprendendo sia i fruitori dei locali di Via D’Azeglio sia i gestori, considerando come bene di consumo tutto ciò che veniva ricercato in quel contesto: dalle bevande alle sostanze illegali, dal consumo del cellulare a quello delle relazioni (tra gruppi, con estranei, con il barista...), dagli spazi desiderati e scelti (il dentro e l’estensione del “fuori dei locali” denominata *aura*) alle proposte di setting e generi musicali da parte dei gestori ad uso dei clienti, dalla possibilità di consumare il proprio tempo libero in più locali alla scelta di divenire un “abitué”..

Abbiamo articolato le informazioni in modo diverso dal punto di vista descrittivo rispetto a ciò che siamo soliti fare dal punto di vista professionale. Da descrizioni differenti è emersa la possibilità di creare “categorie” di fruitori che abbiamo denominato “sub-culture”, che ci hanno consentito di rappresentare un insieme di caratteristiche osservate (“La compagnia del Tavernello”, “Mi sballo e poi ballo”, “Mi pompo ...di alcol”, “Beone tranquillo”, “Dal drop-in al rave party”...). Senza la ricerca i frequentatori della *movida* di via d’Azeglio sarebbero stati descritti genericamente come “persone che usano sostanze a scopo ricreativo” perdendo le differenze analizzate nel rinominarli. Questa forma di narrazione ha aperto ad un impatto nuovo sul nostro modo di guardare questo contesto e le problematiche che ne emergono, e ha consentito di ripensare il nostro lavoro in quel luogo.

La mappa



I risultati

Il lavoro di ricerca è risultato un'occasione per riflettere sugli strumenti di osservazione e di ri-strutturazione delle informazioni acquisite nell'ambito della prossimità, e allo stesso tempo è divenuto spunto per la formulazione di nuove ipotesi per il

nostro lavoro specifico di Strada. Soffermandoci a osservare quanto “fotografato” dalla mappa abbiamo notato alcune cose che ci hanno sorpreso e altre che hanno confermato le nostre aspettative. Le sub-culture che abbiamo rinominato sono delle “micro-comunità” che i gestori hanno contribuito a creare, dimostrando di essere in grado di avviare strategie di costruzione e di cura della comunità degli avventori. Per questo potrebbero essere utili interlocutori, in quanto conoscere meglio “gli altri” che si occupano di giovani, oltre a rappresentare un importante tassello conoscitivo sui fenomeni sociali, può farci intravedere possibili ruoli che possono avere in partner con le istituzioni.

Un altro dei risultati che ci ha stupito è quello legato alla presenza equilibrata di uomini e donne nei contesti osservati, quasi a sottolineare una modalità di consumare e di divertirsi non legata all'appartenenza di genere. Una riflessione è nata attorno al confronto di queste osservazioni con altri dati in nostro possesso: durante i nostri interventi di RDR nel mondo del divertimento notturno vediamo come prevalente la partecipazione maschile alle nostre proposte (per esempio al test con l'etilometro). Le donne guidano meno o bevono meno, quindi non ritengono utile sottoporsi all'etiltest? Le donne sono più difficilmente coinvolgibili? Esistono delle strategie di marketing differenziate a seconda dei target? Come i gestori dei locali raggiungono la popolazione femminile? Queste strategie potrebbero essere utili per progettare interventi di riduzione dei rischi? Per alcuni interventi, come per esempio quelli rivolti a ridurre la diffusione di malattie sessualmente trasmissibili, le giovani donne sono un obiettivo privilegiato perché la letteratura che si riferisce alla prevenzione primaria e secondaria identifica come più efficace l'intervento verso la popolazione femminile, descritta come capace di spostare le abitudini della popolazione maschile. Questo perciò potrebbe divenire un interessante campo di lavoro per una ulteriore ricerca-intervento che analizzi modalità e strategie di coinvolgimento, confrontando i metodi commerciali con quelli dei servizi.

Ulteriore osservazione: abbiamo notato come tutti i locali siano frequentati esclusivamente da italiani, solo in un locale dove il barista non è italiano sono presenti clienti della stessa provenienza di quest'ultimo. Tutti gli altri stranieri osservati in via D'Azeglio si concentrano sotto i portici: unico luogo pubblico. Si potrebbero fare delle ipotesi: questo dato è legato alla mancanza di risorse economiche da spendere nel tempo libero? È direttamente collegato all'appartenenza geografica? Cioè vado dove ci sono persone che parlano la mia lingua, che hanno le mie stesse abitudini? Come è cambiata la visione e la frequentazione degli spazi pubblici in città nel tempo e in che modo gli aspetti culturali possono orientare questo uso? Ipotesi che potrebbero essere indagate, a partire da queste osservazioni, andando verso approfondimenti più specifici.

Altro dato evidenziato è l'uso palese e disinibito di sostanze stupefacenti illegali esclusivamente sotto i Portici dell'Ospedale Vecchio, già citati come unico luogo pubblico frequentato nella via. Il lavoro che quotidianamente svolgiamo ci portava ad aspettarci che questo uso potesse verificarsi anche all'interno dei bar, esattamente come osserviamo quando lavoriamo in molti contesti del divertimento notturno, ma non è stato così. Ipotizziamo che le attenzioni mediatiche e le scelte sanzionatorie del Comune abbiano spinto i gestori dei bar di via D'Azeglio ad agire un controllo interno per evitarle entrambe. A differenza che altrove, dove si preferisce consumare all'interno per essere meno soggetti ai controlli, in questa via si usa all'aperto e in vista (oltre che all'interno nelle zone lontane da sguardi indiscreti, come i bagni).

Quest'ultima osservazione, collegata ai risultati della ricerca sull'*aura* dei locali e sul modo in cui le persone decidono di vivere il locale preferito, ha a che fare con il "come" i cittadini abitano la propria Città e gli spazi comuni. Si potrebbe pensare che un locale abbia tutto l'interesse a tenere al suo interno i propri clienti e sembrerebbero contraddittorie le scelte di alcuni locali che non vanno in questa direzione, come per esempio arredamenti poco accoglienti, l'assenza di sedie, la musica altissima, tutti elementi che spingono le persone a consumare quanto acquistato sul marciapiede. Naturalmente proprio perché stiamo parlando di *Movida*, i frequentatori della via vogliono stare fuori per sentirsi parte di un unico modo di vivere la serata, di una numerosa "comunità" che si diverte abitando quel luogo pubblico, rispondendo all'esigenza di conciliare tutte le fasi del consumo che caratterizzano una serata: aperitivo, cena, dopo cena (SILB, FIPE, 2015). Ma questo evidenzia anche come lo spazio davanti al locale possa divenire una vetrina da mostrare ad eventuali nuovi clienti: un marciapiede affollato di gente giovane che si diverte e che invade tutta la strada è un biglietto da visita appetibile per un locale notturno, e contemporaneamente è per il cliente una vetrina dove mostrarsi, perché i locali che si frequentano, la musica che si ascolta, ciò che si consuma dicono tanto della persona, delle sue scelte e dei suoi gusti. Forse anche per questi motivi i portici, non collegati a nessun locale, diventano "terra di nessuno" da abitare nel momento in cui si trasgredisce. Oppure sono un luogo in cui semplicemente sostare, in cui la "disattivazione giovanile" prende forma, avviando quel processo di disapprovazione adulta che ritiene quello spazio pubblico "inadeguatamente utilizzato dal sostare senza far niente, indebitamente utilizzato" (Pellegrino, 2014). Cosa direbbero i gestori se intervistati in specifico su questo argomento? Che idea si sono fatti i residenti della via? Che proposte avrebbero per abitare, senza escludere e cacciare, i portici?

Conclusioni

Oggi "come" il nostro sguardo può essere ampliato? Come si possono osservare i consumi, così come altre questioni significative per i servizi, considerando altri punti di vista? Come si potrebbe descrivere questa strada, i suoi "abitanti", i suoi luoghi, in modo tale da avere nuove opportunità di immagine, di percezione e di scelta? Provenendo dalle tecniche del metodo etnografico e dall'utilizzo di saperi di altre discipline (l'universo dei saperi a cui attingiamo comprende la medicina, la sociologia, l'antropologia, la relazione d'aiuto, il marketing), siamo consapevoli che l'unica possibilità di evoluzione che ci può permettere di stare sul territorio, nei servizi, a fianco di una "utenza" (in senso lato) che cambia, è quella di renderci disponibili a confrontare le esperienze. Occorre studiare nuovi approcci e strumenti per esserci con attenzione, competenza e credibilità, soprattutto in un tempo in cui il lavoro di prossimità non è più solo delle Unità di Strada e intraprende direzioni di sviluppo divenendo patrimonio comune di operatori e servizi diversi.

Ci sentiamo di affermare che un modello di questo tipo può portare ad un importante spazio di apprendimento e di evoluzione per i gruppi di lavoro: riformulare nelle équipes (interne o trasversali a più servizi) le descrizioni di un contesto osservato, nella nostra esperienza, si è trasformato nell'opportunità di immaginare una modalità nuova di "costruzione" dei significati attorno alle osservazioni del lavoro di Outreach. Significa poter far fronte ai cambiamenti dell'utenza superando l'utilizzo esclusivo di categorie tradizionali, co-costruendo descrizioni che attraverso la loro "temporalità"

possano essere modificabili e consentire la formulazione di ipotesi per mettersi in relazione con il nuovo che emerge, fuori e dentro i servizi.

È possibile inoltre sostenere un'evoluzione dell'operatore di strada verso una figura di operatore sociale di prossimità che diventi un protagonista nella città, sia per il rapporto che può costruire con gli abitanti, portando cultura (di osservazione, di partecipazione, di relazione, di vicinanza) sia per il rapporto con i decisori della città, portando una visione dei bisogni e dei fenomeni frutto non solo delle osservazioni dei servizi ma del rapporto diretto con il territorio. Lo sguardo, che abbiamo allenato durante la ricerca, non è stato più quello che solitamente attiviamo quando decidiamo di lavorare in un nuovo contesto. Cioè guardare per capire come far conoscere il nostro Servizio, come abbassare il livello di conflittualità, cercare alleati possibili che possano ricoprire ruoli da noi preventivamente stabiliti. Questa volta il nostro sguardo ha cercato persone attente, sensibili, osservava strategie di marketing da rileggere, cercava informazioni che persone *diverse* con lavori solitamente ritenuti lontano dal nostro, potevano fornirci (baristi, addetti alla sicurezza, tabaccaia, kebabbari...). Lo sguardo si è soffermato su idee, richieste, suggerimenti che potevano portarci a essere protagonisti e in prima linea al fianco di chi quei territori li vive. Abbiamo, non senza sorpresa, scoperto saperi e letture per procedere nella direzione di aiutare e facilitare scambi di pensieri e azioni. Lo sguardo degli educatori coinvolti nel percorso di formazione non era attento solo a cercare luoghi di aggregazione dei tossicodipendenti, mappare i percorsi dei consumatori della città, rilevare i luoghi fastidiosi o isolati. Lo sguardo è cambiato, si è trasformato e lo ha fatto attraverso un approccio collettivo, non mirato solo a individuare e riconoscere, ma soprattutto a interpretare i legami, il modo di vivere una città da parte di tutti i suoi cittadini (anche se non legalmente riconosciuto, come gli stranieri, o poco influente e ascoltato, come i giovani), cogliere le possibili risorse da attivare, rileggere gli spazi come libri che dicono cosa vogliono gli abitanti e come si immaginano la loro città.

BIBLIOGRAFIA

- AA. VV. *Giovani, valori, cittadinanza attiva*, FrancoAngeli, 2010.
 AA. VV. *Le rotte del divertimento e il consumo di sostanze psicoattive*, FrancoAngeli, 2011.
 F. Bagozzi, *Generazione in ecstasy*, EGA, 1996.
 F. Beccarla, *La rivoluzione del bere. L'alcol come esperienza culturale*, Carocci, 2016.
 G. De Lorenzo, G. Mele, D. Nacci, G. Nacci, B. Renzi, E. Venturini, *Il consumatore postmoderno*, Corso di marketing Università di Urbino, a.a.2013-2014. Si veda: <http://docplayer.it/9657948-II-consumatore-postmoderno-approfondimenti-corso-di-marketing-progredito-a-a-2013-14-universita-di-urbino-carlo-bo.html>
 FIPE, *Le opportunità della Movidà, rapporto finale*, 2013.
 R. Gatti, Intervista a, *Corriere della Sera*, 2007.
 S. Laffi, *La congiura contro i giovani*, Feltrinelli, 2014.
 A. Meandri, *Breve introduzione alle passeggiate di quartiere*, materiale CPSS Università di Parma, 2015.
 Ministero della Sanità, *Linee guida sulla Riduzione del Danno*, 2000.
 P. Parmigiani, *Consumo e identità nella società contemporanea*, FrancoAngeli, 1999.
 V. Pellegrino, *Giovani in ritiro dalla scena pubblica*, in Animazione Sociale, novembre 2014.
 M. Sclavi, *Arte di ascoltare e mondi possibili. Come si esce dalle cornici di cui siamo parte*, Mondadori, 2003.

SILB, FIPE, *L'economia della notte: evidenze empiriche*, Congresso di Lecce, 27 novembre 2015.
The International Network of Social Street Workers, *Guida Internazionale sulla Metodologia del Lavoro di Strada a Livello Mondiale*, 2008.
M.T. Torti, *Abitare la notte*, Costa & Nolan, 1997.
N.E. Zinberg, *Drug, set and setting. The basis for controlled intoxicant use*, Yale University Press, 1984.

Agire nella complessità: scenari in evoluzione

Nell'attuale scenario socio-politico, sembra ormai consolidarsi l'idea di Welfare comunitario, il cui assunto di base consiste nel riconoscere che il benessere scaturisce dalla valorizzazione delle risorse presenti nelle comunità locali (Folgheraiter, 2006). Adottando tale prospettiva, il ruolo dell'assistente sociale si esprime attraverso la capacità di interagire con le reti sociali comunitarie, non tanto per redistribuire ricchezze materiali, quanto piuttosto per incrementare il capitale sociale naturale (Myers, 2008) e favorire la creazione di ricchezze immateriali, che consentano agli individui di uscire da situazioni di disagio. Nella lettura degli eventi che caratterizzano l'evolversi dei cicli vitali individuali, l'assistente sociale è chiamato a prestare attenzione alle dinamiche caratterizzanti i molteplici sistemi di appartenenza del singolo, attraverso una lettura circolare della realtà, in cui ogni azione è a sua volta reazione (Campanini, 2002). L'agire professionale si situa, dunque, in contesti connotati da complessità, in cui ogni evento va letto come esito e causa di una molteplicità di variabili, ed in cui, con il passaggio alla post-modernità, appare mutata l'idea di benessere, che si articola nella tensione da parte degli individui a soddisfare bisogni di natura sociale, relazionale, psicologica, culturale che incidono sulla qualità della vita (Secondulfo, 2005). Allorché tali bisogni non trovano adeguata soddisfazione, emergono le cosiddette nuove povertà, di natura relazionale, abitativo-urbana, di organizzazione sociale, di gruppo/fascia sociale, di personalizzazione (Villa, 2000). È in tale ottica che si colloca l'idea post-moderna di cittadinanza, intesa come l'attivarsi per perseguire beni comuni da parte di soggetti individuali e collettivi tra di loro in relazione (Folgheraiter, 2006), in contesti altri da quelli associativi classicamente intesi ed in una logica di sussidiarietà orizzontale, basata sul principio per il quale siano i cittadini, come singoli o gruppi, ad intervenire sulla propria realtà sociale. Quello che emerge nel contesto del welfare comunitario è, in sostanza, il concetto di cittadinanza attiva, che orienti la propria azione alle norme della reciprocità e della responsabilità sociale, attraverso azioni "dal basso" che abbiano nel perseguire il bene comune il proprio fine ultimo (Myers, 2008).

L'agire professionale oggi si colloca in quella che è definita l'epoca dell'incertezza e dalla precarietà esistenziale, in cui: l'uomo sente di essere usato fino a quando è in grado di produrre, per poi essere lasciato a se stesso; gli esseri umani sono convinti di poter raggiungere i propri obiettivi contando solo su se stessi e consumando beni e servizi, non nella logica capitalistica (per la quale il consumo segue ad una mancanza), ma con l'intento di appagare desideri, in una compulsiva ed infinita tendenza alla soddisfazione, ma in una situazione di incertezza in cui non è possibile esercitare a pieno le proprie, potenzialmente infinite, possibilità di scelta (Bauman, 2006). Se da una parte il soggetto tende all'individualismo, a causa della mercificazione di beni un tempo centrati sulla gratuità (la cura, gli affetti, il dono) (Cassano, 2011), dall'altra ricerca comunità cosiddette "gruccia" (Bauman, 2006) a cui affidare le proprie paure ed angosce da cui ambisce a liberarsi attraverso rituali collettivi. Nell'ambivalenza del presente, le sfide del servizio sociale si aprono alla possibilità di immaginare scenari in cui ai compiti tradizionali se ne affianchino dei nuovi, ad esito di processi operativi centrati sulla creatività.

Tra la scrivania e il bancone, dall'ufficio alla strada

Nella complessità dei contemporanei sistemi di Welfare, l'assistente sociale si colloca come nodo di reti interconnesse, con la funzione di trovare elementi di continuità tra l'essere comunità (la condivisione, tra i membri di un gruppo, di aspetti che rendono gli stessi interdipendenti) ed il sentirsi comunità (il sentimento che lega coloro i quali, dopo aver sviluppato un comune senso di appartenenza, instaurano relazioni fiduciarie) (Martini, Torti, 2003). In particolare, secondo Chavis e MacMillan, il senso di comunità, presupposto per lo sviluppo della comunità stessa, si articola in: senso di appartenenza (sentirsi parte della comunità), influenza (percezione che il singolo ha di influenzare i processi collettivi che nella collettività prendono vita), soddisfazione dei bisogni (dell'individuo attraverso la comunità e viceversa), connessione emotiva condivisa (in base alla qualità dei legami tra individui e alla percezione di condividere, o meno, una comune storia e un comune destino) (Albanesi, 2009). In tale ottica, ciò che dovrebbe caratterizzare l'agire professionale dell'assistente sociale è la prossimità, in contesti al di fuori di quelli ordinari, favorendo la quale è possibile auspicare a processi di presa in carico comunitaria, in cui a farsi carico dei disagi non è un attore collettivo (i cui componenti non necessariamente condividono una comune coscienza), ma un soggetto sociale, ovvero una forma associativa tra individui e/o gruppi che percepiscono di essere dotati di una comune identità e sono in grado di agire come un corpo solidale autonomo, dotato di libertà e responsabilità proprie (Donati, 2000).

Fare pratica di prossimità è quanto, come assistenti sociali, abbiamo cercato di acquisire nello sperimentare un modo altro di esercitare il ruolo professionale all'interno del Corso di Perfezionamento. A tal proposito, abbiamo centrato la nostra analisi dei contesti della movida notturna nella zona di via d'Azeglio a Parma a partire dal ripensarci come assistenti sociali. La prima riflessione sorta è nata da un'analogia di setting tra quello che è l'ufficio di un assistente sociale e quello che è, invece, uno dei tanti bar che nel nostro esplorare la movida notturna abbiamo visitato. Ciò che accomuna i due ambienti, in apparenza dissimili, è l'elemento fisico che si frappone tra il *me* (assistente sociale / barista) e l'*altro da me* (persona che si rivolge al Servizio che rappresento / cliente del bar), e, quindi, la scrivania / il bancone. La scrivania ed il bancone, infatti, determinano la modalità di interazione tra l'assistente sociale / il barista e le persone che esprimono, nei due diversi contesti, un proprio bisogno. Alla luce di tale presa di consapevolezza, ci siamo domandati cosa succederebbe se si togliessero il bancone e la scrivania. Probabilmente l'assistente sociale vivrebbe con ansia l'idea di non disporre di un elemento fisico che pone quella distanza giusta che tanto ricerca nella relazione di aiuto; il barista, invece, avrebbe forse modo di agganciare i propri clienti con maggiore facilità, entrare con loro in intimità e sperare quindi che tornino a scegliere il proprio locale.

Tra il bancone e la scrivania c'è la strada e forse c'è la comunità: è in questo spazio che l'azione dell'assistente sociale potrebbe collocarsi se gli obiettivi sono quelli di assumere un punto di vista privilegiato sulle realtà in cui professionalmente interviene, nell'ottica del caring (il curare con l'intento di migliorare la qualità della vita), esito dell'azione finalizzata di più persone interconnesse che perseguono scopi condivisi in vista del raggiungimento del benessere collettivo (Folgheraiter, 2006).

È alla strada ed alla comunità che intendiamo rivolgere la nostra azione professionale, consapevoli che i nuovi vulnerabili non si rivolgono ai servizi, percepiti come luoghi in cui si attende che il bisogno si palesi; occorre, quindi, pensare a servizi mobili, i cui

operatori siano in grado di incontrare le persone ed i problemi che le stesse portano, in contesti a carattere informale, in cui la naturalezza e la spontaneità diventino aspetti facilitanti per agganciare le fragilità.

Il focus dell'agire professionale diviene ciò che sta oltre il confine fisico del Servizio inteso come struttura-contenitore e si situa sulla strada. Per alcuni versi l'andare in strada potrebbe rappresentare una sorta di "ritorno alle origini", se si pensa che Ottavia Hill, considerata una delle fondatrici del Servizio Sociale Professionale, nel 1870, attraverso le Charity Organization Society ambiva a salvare dalla strada i mendicanti, i poveri di un tempo. È forse questo un collegamento un po' forzato ed è forse anche una provocazione tesa a far riflettere su quanto oggi la dimensione della strada abbia lasciato il posto a quella degli uffici, delle "scartoffie", delle scadenze.

Osservatori privilegiati dell'universo giovanile: coinvolgere, contattare, accompagnare

Andare in strada, nell'ambito del corso di Perfezionamento, ha significato nel nostro progetto di ricerca individuare, come operatori, testimoni che potessero fornirci informazioni sull'oggetto stesso della ricerca, ovvero l'universo giovanile nelle ore notturne, limitatamente al contesto territoriale in cui si è deciso di orientare le osservazioni. Abbiamo metodologicamente scelto di approcciarci ai baristi dei locali della movida con l'obiettivo di acquisire conoscenza da parte di chi ha esperienza diretta e continuativa dei fenomeni riguardanti le modalità di aggregazione giovanile nelle ore notturne; è ipotizzabile, infatti, che i dettagli dell'universo giovanile, nello specifico nelle ore notturne, siano più facilmente noti al barista che vive la notte, piuttosto che all'assistente sociale che alla notte cerca tendenzialmente di alleviare le ansie che durante la giornata ha accumulato nel proprio ufficio.

Attraverso osservazioni partecipanti e interviste dirette ai gestori di alcuni locali, abbiamo, dunque, avuto modo di entrare in contatto con un osservatorio privilegiato delle dinamiche di aggregazione informale tra giovani. Ci ha colpito la dedizione con cui i nostri informatori privilegiati sembrano osservare i loro clienti, con la capacità di distinguere tra gli abituali e gli avventori, di ricordare nomi e preferenze di molti clienti, di riportare termini tipici dello slang caratteristico del singolo bar.

Nell'immaginare che quella di intercettare i conoscitori della realtà che come assistente sociale si intende approfondire possa diventare pratica diffusa, ai fini di aumentare l'efficacia di un progetto di aiuto al singolo o al gruppo, ci siamo chiesti quanto possa essere utile acquisire ciclicamente informazioni dai testimoni privilegiati. Una volta acquisita, come assistente sociale, la capacità di stare in relazione in un contesto che non è un ufficio (ed il corso di Perfezionamento in ciò ci ha aiutati), il passaggio successivo per arrivare a rendere i testimoni privilegiati baristi parte attiva di un progetto di intervento, ci sembra possa essere quello di offrire alla comunità "baristi della via della Movida" la possibilità di essere sostenuti nel portare avanti iniziative a rilevanza collettiva.

Nel concreto, immaginiamo scenari futuri in cui la *trade union* tra servizi e luoghi informali, quali ad esempio i bar, possa consolidarsi al punto tale da vedere: un assistente sociale che sostiene gestori di bar nell'organizzare un evento settimanale; i gestori di bar, a loro volta, narrare all'assistente sociale i propri vissuti in termini di preoccupazioni ma anche di risorse sulle modalità aggregative dei giovani, piuttosto che collaborare per far sì che il determinato giovane di difficile aggancio per il Servizio possa essere coinvolto negli eventi che il Servizio organizza con i baristi, attraverso la capacità di *appeal* questi ultimi.

Lo scambio virtuoso che verrebbe a costituirsi, attivando i baristi su un compito specifico (realizzazione di eventi con scopi sociali e informativi) a cadenza ciclica, creerebbe reciprocità e si collocherebbe nella logica di perseguire il bene comune, del “fare con” e non del “creare servizi per”. Abbiamo constatato attraverso le interviste ai gestori che questi ultimi vivono il bisogno di sentire le Istituzioni vicine e che il proprio ruolo possa essere ri-legittimato nel tessuto socio-istituzionale; ci è parso, inoltre, di cogliere la disponibilità dei baristi nel lasciarsi condurre alle proposte del “Servizio che va in strada”, che cura la relazione, con approcci piuttosto informali. Se la sfida è creare reti di supporto ai processi di crescita, ci sembra un valore aggiunto la scoperta fatta “in strada” che tra “scrivania e bancone” vi possano essere spazi di alleanza possibile.

Conclusioni: l'assistente sociale contatt-attore

Cosa è successo al nostro “bagaglio professionale” dopo questa esperienza di studio e formazione in strada? Lavorare in strada, come osserv-attori, ha cambiato la percezione che avevamo del lavoro sociale, dal momento che ci siamo resi conto che a possedere conoscenze utili alle professioni di aiuto in ambito psico-socio-educativo vi sono anche coloro che operano in contesti altri dai Servizi istituzionali: vi sono i baristi, che sono potenzialmente in grado di raccontare a un operatore sociale quanti cicchetti beve al venerdì sera *Giovanni* che poi al lunedì si ritrova nell'ufficio dell'assistente sociale per un colloquio; vi sono i commercianti che dalle vetrine assistono spesso a risse tra *Marco e Alberto* per i quali l'assistente sociale ha già ricevuto richiesta di Indagine dalla Procura Penale Minorile.

Modificando il setting in cui l'azione professionale si colloca e passando, quindi, dagli uffici alla strada, abbiamo sperimentato l'imbarazzo al pensiero di approcciarci ad una via popolata nelle ore notturne, nutrendo dubbi e incertezze: “saremo presi in giro dai baristi?” “ci daranno degli sfigati?” “ci derideranno perché al venerdì sera tutti bevono e noi prendiamo appunti in giro per via d'Azeglio?”. Ma soprattutto, “penseranno che siamo dei lavoratori pubblici che, piuttosto che lavorare in ufficio, passeggiano per strada la notte?”.

Come operatori ci siamo domandati se non fosse una nostra costruzione mentale quella di narrarci che “se non sono in ufficio a fare colloqui non produco, e quindi non sto lavorando!”

Immaginarci a lavorare in strada, come assistenti sociali, ci consentirebbe di percepire che la nostra azione andrebbe davvero oltre il singolo e che produrrebbe benessere per una ampia o meno comunità di cui il singolo è parte.

Il sentirci assistenti sociali contatt – attori di testimoni privilegiati ed attiv – attori di risorse ci farebbe sentire in sincronia con i processi di cambiamento individuali e collettivi, vivendo con meno disagio la sconfitta scaturita dalla sensazione di essere arrivati troppo tardi ad intervenire su quelli che poi diventano i cosiddetti “casi”.

BIBLIOGRAFIA

- Albanesi C. *Ricerca-intervento e sviluppo di comunità*, in Colucci F. P., Colombo M., Montali L. (a cura di) "La ricerca-intervento", il Mulino, Bologna, 2009, pp. 197-215.
- Bauman Z. *Vita liquida*, Laterza, Roma, 2006.
- Campanini A. *L'intervento sistemico. Un modello operativo per il servizio sociale*, Carocci Faber, Roma, 2002.
- Donati P. *La cittadinanza societaria*, Laterza, Roma, 2000.
- Folgheraiter F. *La cura delle reti. Nel Welfare delle relazioni (oltre i piani di zona)*, Erickson, Trento, 2006.
- Martini E. R., Torti A. *Fare lavoro di comunità*, Carocci Faber, Roma, 2003.
- Myers G. D. *Psicologia sociale*, edizione italiana Marta E., Lanz M. (a cura di), MCGRAW-HILL, Milano, 2008.
- Secondulfo D. *Benessere* in "Dizionario di Servizio Sociale", diretto da M. Dal Pra Ponticelli, Carocci Faber, 2005, pp. 74-77.

POSTFAZIONE

Salvatore Zito

Non è di certo la prima volta che nella storia della “cura” si assiste al fenomeno per il quale sono le necessità imposte dalla sostanziale “irriducibilità” dei soggetti dei nostri interventi al letto di Procuste dei nostri dispositivi a suggerirci che forse è giunto il tempo di procedere ad una revisione del senso stesso che attribuiamo al nostro “fare”. Per rimanere all’ambito psicoanalitico, come dimenticare la fenomenale lezione inflittaci dai bambini, dagli adolescenti, dagli antisociali e dai matti?

E tuttavia oggi, nel pieno di una crisi che si fa sistema, modo di vivere e di stare al mondo, le perturbazioni che ci provengono dallo smarrimento in cui tutti sembriamo navigare, ci impongono un riesame che non è in alcun modo riducibile al semplice “maquillage” tecnico di un’operatività aggiornata, volta perciò, banalmente, ad aggiustare il tiro di una pratica che mostra la corda.

Al contrario, l’impressione (ma si tratta in verità di qualcosa di più di un’impressione) è quella di trovarsi in un frangente “epocale” che richiede la messa a punto di una logica diversa rispetto a quella che da alcuni secoli ha dominato il nostro modo di intendere la cura.

È evidente che di fronte alla complessità che caratterizza e attraversa a più livelli la conformazione sociale di cui il nostro “agire” è parte, ciò di cui necessitiamo in primis è la connessione, il nesso che lega soggetti, gruppi e ambiti che per troppo tempo ci siamo abituati a percepire come scollegati, separati, disgiunti.

Ovviamente collegare ciò che appare scollegato non è operazione che possa lasciare immutata, non solo la visione che abbiamo di quel che riteniamo essere il mondo che abitiamo, ma con questa anche la solida collocazione in cui vorremmo o siamo soliti porre noi stessi.

Ragionare in termini complessi vuol dire infatti aver chiaro che è innanzitutto la nostra posizione identitaria ad aver bisogno di una ri-formulazione.

In particolare, credo valga la pena tornare a chiederci che senso diamo alle nostre specificità professionali, e al rapporto che queste ultime intrattengono col nostro essere innanzitutto membri di una comunità.

Che ruolo hanno giocato negli anni, relativamente al nostro far parte di quel contesto, di quel gruppo di lavoro, di quel territorio? Si sono trasformate, senza che ce ne accorgessimo, in recinti da cui abbiamo creduto ingenuamente (e spudoratamente!) di poter “governare” ciò che nemmeno conoscevano?

Abbiamo inconsapevolmente giocato al “dottore”, all’educatore, all’assistente sociale, nell’impudente e rassicurante convinzione che la fragilità di cui amorevolmente e faticosamente ci occupavamo fosse alla fine inevitabilmente, ma inesorabilmente, degli altri?

Poiché ragionare in termini complessi questo prevede: che, ad esempio, io possa cogliere innanzitutto me stesso come parte integrante dello spazio relazionale in cui vivo, elemento unico e costitutivo di una rete che mi comprende.

Ed è per questo che ad esempio prima ancora che come psicoanalista, o come operatore sociale preferisco pensare a me stesso come un cittadino, come un abitante, come un membro della mia comunità.

Questa visione “complessa” della realtà in cui sono immerso e che mi costituisce è l'unico antidoto che conosco alla delirante operazione di “oggettivazione” dell'altro (e perciò di me stesso) da cui nessuno è immune e che oggi sta assumendo sempre più le poco simpatiche sembianze di un esasperato e mortifero individualismo.

L'operazione di “privatizzazione” dell'esistenza, come l'ha definita recentemente Benasayag, ha infatti come tragica e inevitabile conseguenza una sorta di condanna all'isolamento e alla solitudine.

Il dissolversi dei rapporti sociali e lo smarrimento della percezione dell'interdipendenza reciproca, conducono alla terribile deriva utilitaristica, dove perduto è innanzitutto il valore dell'esistenza in quanto tale e con essa la speranza nel futuro.

La crisi, con tutto il corollario ideologico e concreto di attacco al welfare che ne deriva, sta avendo l'effetto che tutti sulla nostra pelle stiamo sperimentando: sconforto e senso di impotenza, paralisi e angoscia.

Che fare? (si chiedeva qualcuno circa 115 anni fa...)

In realtà, non credo che lo sappia nessuno.

Quello che però possiamo e anche dobbiamo tentare di fare è fuoriuscire dall'immobilità, dall'inutile attesa che la salvezza ci giunga messianicamente dall'esterno.

Io partirei da alcune “domande-considerazioni” la principale delle quali mi appare funzionare più o meno così: che senso ha avuto e ha quello che facciamo quando ci spendiamo per promuovere i diritti delle persone, salvaguardarne la dignità, contrastarne la marginalità?

E ancora di più: che idea abbiamo di questo processo di aiuto? Come lo intendiamo? Che spazio diamo, ad esempio, all'interlocuzione reale con le soggettualità con cui ci confrontiamo e al senso di corresponsabilità che ne deriva, all'idea che alla base di ogni relazione di aiuto vi sia una co-costruzione dei processi di cambiamento che tentiamo di innescare?

E infine: che idea abbiamo del territorio, della comunità e del nostro posizionamento in essa, sia in quanto singoli sia in quanto gruppi di lavoro?

Mi rendo conto che si tratta di domande “basilari” e per qualcuno anche ovvie e scontate, ma credo che sia necessario oggi rifarsele se non vogliamo che i principi e i valori in cui crediamo siano letteralmente spazzati via dalla deriva economicistica e a senso unico oggi imperante.

Nel rifarci tali domande, nel porci tali questioni, ritengo che una posizione teorica che assuma il vertice della “complessità” possa esserci d'aiuto.

Non entro qui nel merito di tale prospettiva teorica perché i presupposti di essa sono già stati egregiamente illustrati da Fabio Vanni nell'introduzione al testo e letteralmente traboccano dagli interventi degli autori che hanno partecipato alla stesura di questo ricco e prezioso volume.

Mi basta aggiungere e sottolineare che per me, fuoriuscire dal disgiuntivo e dall'oppositivo che caratterizzano l'ipotesi scientifico-naturalistica, comporta, oltre ad una radicale messa in discussione della modellistica alla base del nostro modo di intendere la cura dell'umano, anche una forte re-interrogazione di me stesso e della mia storia.

Sappiamo che la storia né si ripropone né ci insegna nulla, e tuttavia, come ci suggerisce la psicoanalisi, far tesoro della propria storia, ri-leggerla, ri-significarla, ci obbliga a “fare i conti” con quelle auto-narrazioni sclerotiche ed esiziali in cui tante volte ci ritroviamo impelagati.

E quale è la mia storia, la nostra storia?

I servizi sono nati a partire da un'istanza di democrazia e partecipazione.

Sull'impulso dei movimenti degli anni 60 e 70 che avevano reclamato l'ampliamento dei diritti e il superamento delle logiche "istituzionalizzanti" si cercò di raggiungere due fondamentali obiettivi: da un lato andare a rintracciare e stimolare il bisogno là dove esso si nascondeva legittimandone al contempo il diritto al soddisfacimento, e dall'altro proprio attraverso l'abbattimento delle barriere cercare di riconsegnare alla comunità quello che della comunità, di diritto, faceva parte.

Non credo sia un caso che la mia mente vada immediatamente alla lotta per la chiusura dei manicomi e a quella relativa all'abbattimento della segregazione scolastica dei ragazzi disabili: davvero due frangenti per i quali vale la pena di essere orgogliosi di noi stessi e del nostro paese!

E tuttavia, se ci ripenso, tutto ciò accadde anche perché si saldò una strepitosa alleanza non solo tra i servizi e gli utenti, tra i professionisti e le famiglie, ma anche tra gli operatori e quella parte di società civile che sebbene non direttamente coinvolta nel versante concreto del conflitto in atto, sentiva e faceva propria la battaglia che si stava combattendo: quello che si produsse fu, in altre parole, un passaggio "culturale". Ora è ovvio che nell'attuale tempesta neo-liberista, dove l'unico valore rimasto in piedi sembra essere quello dell'"ognun per sé" imposto dal pensiero unico, dove frammentato e diviso è il corpo sociale stesso, ci ritroviamo in una situazione molto lontana da quella che caratterizzò quella straordinaria stagione.

Ma prenderne atto non può significare rassegnarsi al vissuto di impotenza interiorizzata che caratterizza questo tempo "oscuro", dove l'unica deriva che riusciamo ad intravedere è il soccombere inane di fronte alla barbarie che avanza.

So bene, e per profonda esperienza personale, quanto schiacciante possa risultare la pressione che avvertiamo provenire dai macro-processi sovranazionali che scorrono sopra le nostre teste. Conosco perfettamente, perché lo sperimento quotidianamente, il vissuto di inutilità e profonda frustrazione che ci attraversa quando sentiamo che il nostro "fare" non sembra avere più alcuna presa sulla realtà.

Ma non credo che l'unica cosa che mi resti da fare sia esclusivamente quella di continuare a ribadire, oltretutto in maniera autoreferenziale, le mie ragioni.

Non basta continuare a riaffermare, strepitando come inascoltate cassandre, che alla fine del tunnel c'è il baratro. E non basta perché, come le lotte del secolo scorso dovrebbero averci insegnato, non è sufficiente reclamare giustizia per ottenerla. Poiché la giustizia, come l'amore, è innanzitutto qualcosa che "accade" nella concretezza delle relazioni. (L'esperienza mi ha insegnato a diffidare enormemente di chiunque predichi a parole il bene che mi vuole per poi razzolare diversamente...)

E allora?

La prima cosa che mi viene in mente, quella che immediatamente avverto come la più urgente e fondamentale, è la rottura della gabbia di quell'assurdo ghetto dove ci hanno e ci siamo rinchiusi: il *sociale*.

Può sembrare paradossale che un operatore sociale proponga come prima mossa per provare a fare qualcosa, quella di cercare di forzare i limiti di quella medesima "cosa" che in questi trent'anni ha, volente o nolente, contribuito a costruire. E tuttavia, mi sono andato sempre più convincendo, che il primo passo da fare sia propriamente quello di interrompere questo circuito alienante in cui smarrito appare essere il senso stesso della nostra funzione.

Faccio un esempio: una cosa di cui mi sono accorto è che nel corso degli anni i servizi hanno sempre più assunto la sembianza di una fornitura di prestazioni. Ora non c'è niente di male a pensare di essere un professionista e a ritenere di avere una competenza specifica che è possibile mettere a disposizione degli altri.

Ma che tipo di competenza?

Ad esempio, io so che fare lo psicoanalista, lavorare col dolore delle persone, non prevede la medesima competenza che attiene a professioni come quella dell'ingegnere o dell'elettrauto.

Perché se faccio lo psicoanalista le domande che immediatamente debbo pormi sono: che idea ho delle persone? Che idea ho della sofferenza? Penso, ad esempio, di averne la chiave o addirittura di essere io la chiave della sofferenza dell'altro? Quale spazio sono disposto a riconoscere alla competenza dell'altro rispetto al problema che mi propone o alla sua vita? Quale è l'obiettivo che mi prefiggo quando immagino una soluzione? Che rapporto intrattengo col mio coinvolgimento?

Sono disposto a percepirmi "dentro" e dunque profondamente "implicato" nella questione che l'altro mi pone? Sono propenso a cogliere tutta la profonda interdipendenza esistente tra me e lui? Ho presente il nesso stringente esistente tra me in quanto operatore di quel servizio e lui come utente?

Per dirla con Racker, mi è chiaro che il transfert comincia dalla targhetta che ho apposto alla porta del mio studio?

E infine, sono incline a tener conto del contesto che ci comprende entrambi?

Farsi queste domande non è un compito ozioso e nemmeno puro esercizio retorico finalizzato alla mera speculazione filosofica, significa al contrario aprirsi un varco nel cul de sac dove siamo finiti.

Significa comprendere, ad esempio, che in quanto operatori sociali siamo rimasti vittime di un tragico fraintendimento: noi non siamo fornitori di prestazioni ma innanzitutto promotori di processi di capacitazione soggettiva e fautori di nessi.

La proficuità del rapporto che abbiamo coi nostri interlocutori (singoli e gruppi, giovani e anziani) non risiede nella classica dinamica "cliente-esperto", dove chi sa (l'esperto) "illumina" chi non sa (il cliente), ma nella dialettica relazionale finalizzata alla valorizzazione delle soggettività.

La trappola della "risposta-tecnica" finisce al contrario per enfatizzare le distanze e rinchiude, come in una sorta di circolo vizioso, dentro l'universo asfittico ed oramai entropico del "sociale".

Al contrario, ciò di cui abbiamo bisogno è di allargare il fronte e aprirci alla comunità più ampia. Ciò che ci serve è contattare i cittadini, soprattutto coloro i quali si ritengono lontani o estranei al mondo dei servizi. E per farlo abbiamo bisogno di transitare per i territori, fare in modo che i servizi siano aperti, contaminati, palesi. La stessa annosa questione della "visibilità" dei servizi avrebbe a giovarsene!

In altre parole, a mio modo di vedere, dobbiamo riscoprire e rilanciare il senso "politico" più profondo e valoriale, che è alla base dell'intervento sociale.

È esattamente questo lo spirito che sento aleggiare in "COME-OUT", il carattere di ricerca e produttiva sperimentazione che l'attraversa.

È davvero emozionante osservare come l'andare a cercare dove si nasconde e si esprime, rispetto al nostro sguardo ottuso, il malessere degli adolescenti, ci conduce "fuori", al di là degli ambiti ristretti in cui siamo soliti collocare la nostra possibilità di intervento e ci porta a scoprire che, ad esempio, fuori c'è il mondo composto da "altri"

(baristi, tabaccaia, tatuatori, parrucchieri, negozianti) interlocutori potenziali, alleati possibili, “esperti” da consultare, “operatori” più o meno consapevoli di socialità! Sappiamo che tutto questo muoversi “verso” e “fuori” non è di semplice attuazione e che anzi spesso incontra resistenze, come ci ricorda Vincenza Pellegrino, di tipo “burocratico” sia interno che esterno ad ognuno di noi. Sappiamo che sperimentare può anche fare molta paura perché implica l’abbandono del porto sicuro delle nostre prassi per qualcosa che ci appare come incerto e non completamente controllabile. Ma abbiamo una responsabilità etica di fronte alla storia e a noi stessi e questa “apertura”, questo aprirsi dell’orizzonte, è l’arma più potente che abbiamo nelle nostre fragili mani.

Elenco degli autori

- **Sara Azzali**, psicologa, psicoterapeuta, socia SIPRe ed IFPS, borsista Come out 2015-16.
- **Rachele Camisa**, educatore professionale presso il Comune di Parma, Struttura Genitorialità del Settore Sociale.
- **Barbara Cantarelli**, educatore professionale, Responsabile Unità di Strada Ausl Parma.
- **Licia Caroselli**, Educatore professionale, Unità di Strada Ausl Parma.
- **Maria Stella Carpi**, responsabile S.O. Servizi per la scuola del Comune di Parma.
- **Barbara Costa**, assistente sociale del Comune di Parma, Polo Montanara, area genitorialità.
- **Simona Demasi**, coordinatrice corsi leFP En.A.I.P. Parma.
- **Pietro Domiano**, psicologo scolastico, En.A.I.P. Parma.
- **Daniele Durante**, psicologo, esperto di ricerca.
- **Mauro Ferrari**, PhD, sociologo, lavora presso la direzione generale del Comune di Parma; insegna politiche pubbliche e progettazione sociale presso l'Università Cà Foscari di Venezia e progettazione sociale presso l'Università di Parma. È autore di saggi sui temi delle migrazioni, delle politiche sociali, delle organizzazioni, dell'ecologia, oltre che di fumetti e testi teatrali.
- **Franca Francia**, Servizio Assistenza territoriale, Direzione generale cura della persona, salute e welfare, Regione Emilia-Romagna.
- **Carlotta Gamberini**, psicologa, giurista.
- **Egidio Gaudio**, assistente sociale, Servizio sociale minori, Ausl Piacenza.
- **Lucia Ghizzoni**, docente presso l'IS.I.S.S. P. Giordani di Parma.
- **Claudia Gismondi**, assistente sociale, Comune di Torrile, area genitorialità e tutela.
- **Michela Grassi**, educatrice professionale, Unità di Strada Ausl Parma.
- **Simona Guiducci**, coordinatrice Corsi leFP En.A.I.P. Parma.
- **Alfio Maggiolini**, psicologo, psicoterapeuta, direttore Scuola di specializzazione in psicoterapia Arpad-Minotauro di Milano, docente Università Milano Bicocca, già esperto del Ministero di Grazia e Giustizia.
- **Monica Manfredi**, laureata in Scienze Politiche, Centro per le Famiglie del Comune di Parma, referente di progetti di sostegno familiare e di sviluppo di comunità.
- **Fabio Milani**, PhD in Psicologia delle organizzazioni, opera nel campo della formazione e dei processi di trasformazione all'interno di gruppi, organizzazioni e "comunità" territoriali. Collabora con emmerre società cooperativa.
- **David Montaresi**, Università di Parma, CUS Parma, Panthers Parma.
- **Mariateresa Paladino**, Servizio Politiche sociali e socio educative, Direzione generale cura della persona, salute e welfare, Regione Emilia-Romagna.
- **Francesca Pellegrini**, psicologa, Unità di Strada Ausl Parma.
- **Vincenza Pellegrino**, sociologa, è ricercatrice e docente di Politiche sociali e sociologia della globalizzazione presso l'Università di Parma. Consulente di istituzioni nazionali e internazionali in materia di migrazioni, partecipazione, evoluzioni del welfare, e autrice di numerosi articoli e volumi su questi temi.
- **Gustavo Pietropolli Charmet**, psichiatra, psicoterapeuta di adolescenti, già presidente Coop. 'Minotauro' Milano e professore ordinario Università di Milano Bicocca.

- **Cecilia Ruozzi**, psicologa I.S.I.S.S. P. Giordani, psicoterapeuta SIPRe, specialista in clinica dell'adolescenza e giovane età e psicologia scolastica.
- **Elena Saccenti**, direttore generale Ausl Parma.
- **Piero Selle**, laurea in Scienze Statistiche e demografiche, svolge attività di ricercatore e facilitatore di processi di empowerment di comunità e di sistemi organizzativi a rete. È presidente di *emmeerre* società cooperativa.
- **Martina Serventi**, assistente sociale presso il Comune di Parma, attualmente lavora nell'ambito dell'accoglienza e segue progetti di sviluppo di comunità.
- **Claudia Simone**, assistente sociale, attualmente lavora presso l'Università degli Studi di Parma.
- **Fabio Vanni**, psicologo e psicoterapeuta, referente 'Programma Adolescenza' Ausl Parma e 'Progetto Adolescenza' della Regione Emilia-Romagna per la provincia di Parma, Direttore 'Ricerca Psicoanalitica', vicedirettore Scuola di specializzazione in psicoterapia con adolescenti e giovani della SIPRe a Parma, docente di Psicologia clinica dell'adolescenza all'Università di Parma.
- **Elio Volta**, coordinatore progetto Giocampus, insegnante, docente Università di Parma
- **Paolo Volta**, responsabile del Programma dipendenze patologiche, direttore distretto di Fidenza Ausl Parma.
- **Giorgio Zani**, direttore En.A.I.P. Parma.
- **Margherita Zini**, assistente sociale Comune di Parma.
- **Salvatore Zito**, psicologo, psicoterapeuta, SIPRe, IFPS, Roma.

Il progetto 'Come out' nasce a Parma come sviluppo del progetto 'Per non farsi male' e vuole documentare e rendere visibile un approccio al lavoro di cura con adolescenti difficili che è ispirato all'inclusione della comunità all'interno del sistema di cura stesso.

Sostenere la rilevanza delle funzioni di intercettamento, sostegno, orientamento da parte di cittadini e professionisti che fanno parte del sistema di vita dei ragazzi e delle ragazze significa sviluppare formidabili alleanze che potenziano le capacità d'intervento sanitario facilitando la collocazione del tema della sofferenza all'interno delle questioni umane, che dunque appartengono a tutti noi.

'Come out' è stato sostenuto da una pluralità di soggetti che hanno affiancato l'Ausl di Parma: Azienda Ospedaliera Universitaria di Parma, Comune di Parma e Comuni della subarea distrettuale, Questura, Carabinieri, Ufficio Scolastico Provinciale, Università di Parma, Regione Emilia-Romagna, Fondazione Cariparma, Cus Parma, Giocampus.

'Come out' ha precorso e accompagnato le azioni d'indirizzo che la Regione Emilia-Romagna ha sviluppato negli ultimi anni, in particolare il 'Progetto Adolescenza' e le linee d'indirizzo sui 'Percorsi di cura di salute mentale per gli adolescenti e i giovani adulti'.

L'obiettivo di questo volume è suscitare una riflessione sui sistemi di cura psicologica con gli adolescenti e favorire la diffusione e sperimentazione dell'approccio di 'Come out' in altri territori regionali e fuori regione.