

Documento distribuito al convegno «Fuori dal Centro: il Centro di Aggregazione Giovanile come dispositivo di autopromozione» tenutosi a Paulo (Mi), il 26 novembre 1999. In seguito pubblicato sulla rivista Animazione Sociale, febbraio 2000.

## FUORI DAL CENTRO

### Il Centro di Aggregazione Giovanile come dispositivo di autopromozione

a cura di  
Andrea Marchesi  
Equipe C.a.g.  
Libera compagnia di Arti e Mestieri Sociali

Fuori dal: uno sguardo dall'esterno, un momento di **sospensione e di decentramento** dall'esperienza per riappropriarsi della capacità riflessiva e rintracciare gli orizzonti di senso del proprio agire. Una fuoriuscita, uno scarto, un *movimento di distanziamento per trovare nuove inquadrature e messe a fuoco delle modalità d'intervento nei servizi.*

Iniziando dal fuori: da ciò che c'è fuori e c'è prima dei Cag, dai **contesti**, dagli scenari sociali, provando prima ad ingrandire la scena per poi ritornare nello specifico, per posarsi sulle condizioni particolari di funzionamento dei centri stessi.

Fuori centro: per parlare di Cag a partire dalla loro **condizione periferica**, consapevoli della condizione di **minorità**, di subalternità e in qualche modo di marginalità, di progetti che sono ancora collocati nell'indistinto mondo dell'extra-scolastico, relegati a supplenze, ad intrattenimento, a facile controllo. Per provare a ridare nuova centralità ad una forma di agire, di allestire relazioni ed esperienze che chiede di oltrepassare una soglia di cittadinanza pedagogica.

Fuori da: come per anticipare l'approdo, per scandire il movimento di **congedo**, la necessità del distacco, dell'attraversamento transizionale, da parte dei ragazzi, e per evocare **l'apertura di possibilità**, *l'ottica di dilatazione delle esperienze*, l'andamento debordante, la ricerca di generatività sociale, in quanto stili relazionali che identificano la vitanelcentro...

Fuori dal Centro - in periferia, ai bordi della metropoli, per sottolineare la specificità territoriale, la **peculiarità geofisica e geopolitica**, del crescere, vivere, socializzare lontano da....

## SOMMARIO

1. Parzialità di uno sguardo: sovraesposizioni pedagogiche
2. Primo piano: il Cag come dispositivo formativo
3. Inquadrare il campo: orizzonti di senso dell'agire educativo

“Fare esperienza di un'esperienza”: da questo ridondante assunto clinico un gruppo di operatori, impegnati nella gestione di due Centri di Aggregazione Giovanile dell'Hinterland milanese, ha proceduto nel tracciare un itinerario di riappropriazione di ciò che accade nella quotidianità degli interventi, provando a nominare ciò che spesso rimane nello spontaneo anonimato, alle spalle delle intenzioni.

Ciò che ne è scaturito non è certo un manuale d'uso del servizio ideale, ma una sequenza di punti di vista, di parziali inquadrature, d'immagini sfuocate relative ad una modalità di stare ed essere con gli adolescenti in un contesto di aggregazione dalle possibili valenze pedagogiche.

## Parzialità di uno sguardo Sovraesposizioni pedagogiche

*“L'educazione data a un ragazzo dagli oggetti, dalle cose, dalla realtà fisica - in altre parole dai fenomeni materiali della sua condizione sociale - rende quel ragazzo corporeamente quel che sarà per tutta la vita. A essere educata è la sua carne come forma del suo spirito. [...]*

*Il punto è questo: la mia cultura (coi suoi estetismi) mi pone in un atteggiamento critico rispetto alle cose moderne intese come segni linguistici. La tua cultura, invece, ti fa accettare quelle cose moderne come naturali, e ascoltare il loro insegnamento come assoluto. Io potrò cercare di scalfire, o almeno mettere in dubbio, ciò che ti insegnano genitori, maestri, televisioni, giornali, e soprattutto ragazzi tuoi coetanei.*

*Ma sono assolutamente impotente contro ciò che ti hanno insegnato e ti insegnano le cose.”*

(Pier Paolo Pasolini, *Gennariello* in “Lettere Luterane”, Einaudi, Torino, 1976, pp. 36 e 41)

### Paradossi del prevenire

Nonostante i molteplici tentativi di derubricazione alcuni termini risultano incancellabili. Così chi opera in campo socio-educativo con adolescenti si trova inevitabilmente implicato con un mandato che parla ancora di prevenzione del *disagio* giovanile.

Solo che questa situazione provoca non pochi paradossi.

Innanzitutto lavorare in progetti di prevenzione in ambito territoriale significa imbattersi con il disagio che è proprio delle istituzioni e delle organizzazioni della comunità adulta, con le sensazioni di inadeguatezza, di spiazzamento e d'impotenza che sembrano contagiare l'intero mondo delle Agenzie educative rivolte ad adolescenti.

Si fanno i conti con l'esperienza della crisi, tipico sintomo delle difficoltà di crescita dei ragazzi, che invece attraversa radicalmente famiglia e scuola in primis, alle prese con il tramonto di un milieu sociale nel quale s'inscrivevano, trovando un riscontro di senso, le pratiche educative formali deputate alla formazioni delle identità delle nuove generazioni.

S'impatta contro una crisi di efficacia oltre che di autorevolezza, e quindi di potere, che caratterizza i reticoli della tradizionale trama di integrazione e normalizzazione sociale degli individui nella loro crescita.

E' addirittura paura quella che si avverte in una comunità adulta che non capisce i propri figli, che si sorprende quando legge i risultati delle indagini sociologiche, che dimostra tutto il proprio stupore quando i comportamenti giovanili entrano nello spettro della visibilità, oltrepassando la soglia dell'ignorabilità per accedere alla devianza.

Paura che produce una domanda di conoscenza, di monitoraggio e, per certi versi di controllo, che alimenta la relativa proliferazione di servizi di prevenzione primaria quali sono i Centri di Aggregazione Giovanile.

Chi si trova ad intervenire con la spinta di questo tipo di ansie sociali è costretto a disseppellire le sfuggenti radici del malessere giovanile e, al tempo stesso, a temere che, una volta intercettato, tale disagio non risulti disinnescabile.

E' il caso, per esempio, di tutti quei Cag che vengono aperti dopo l'emersione di atti devianti, in seguito all'ennesimo atto di vandalismo, di bullismo nella scuola, o alla segnalazione di abusi di sostanze, che poi magari rischiano di chiudere proprio perchè tali atti si ri-propongono anche all'interno dei centri.

Anche perchè, se un Cag funziona, i giovani vi entrano insieme a tutte le policrome forme dei loro comportamenti.

Parliamo, almeno per la nostra esperienza, della cosiddetta generalità di pre-adolescenti, adolescenti e giovani, ognuno alle prese con la propria normale difficoltà di crescere, di affrontare i propri compiti evolutivi, i cambiamenti cognitivi e fisici, alla ricerca di un'autonoma definizione di un'identità valoriale, affettiva e sessuale che stravolge certezze e punti di riferimento raggiunti nell'infanzia.

Ci riferiamo a ragazzi/e che vivono adattamenti, scelte e frustrazioni proprie del crescere e cambiare, ma pensiamo anche ad una generazione che vive i problemi contingenti, relativi al nostro tempo storico, che sono di ordine materiale e simbolico.

Problemi che investono l'orizzonte della precarietà consegnata da un sistema sociale che per la prima volta, almeno dal secondo dopoguerra, interrompe il ciclo progressivo di avanzamento nel benessere delle generazioni, debilitando la capacità dei giovani di immaginare e progettare il proprio futuro.

Si tratta di individui che crescono in una società che induce a vivere sempre di più in modo modulare e dissociato, recitando parti specifiche a seconda dell'apparato in cui si è inseriti, che sia scuola o lavoro, assumendo ruoli che si percepiscono come lontani dalla sfera di una propria autenticità relegata al privato, al cosiddetto tempo libero, allo spazio del gruppo, magari ai momenti di illusoria libertà ritagliata nei week-end.

Ora, un Cag può essere frequentato da un quindicenne che lavora saltuariamente e trascorre la maggior parte del suo tempo sulla strada, esposto alle subculture dei contesti metropolitani, come da un altro quindicenne, studente, che trascorre la maggior parte del suo tempo protetto dai muri della sua stanza tra la playstation e le comunicazioni virtuali di internet. Chi dovrebbe essere più a rischio, chi più oggetto di prevenzione ?

Forse entrambi con modalità e condizioni diversissime ci parlano con linguaggi differenti di una richiesta di esperienze, di relazioni, di occasioni per esprimersi e trovarsi.

O forse queste cose le dicono soprattutto a noi, operatori della prevenzione, inseriti in quella formidabile "catena di valore" costituita dal disagio in quanto patologia sociale, conducendoci ad un altro fondamentale paradosso: quello di dover pre-venire, evitare e disinnescare il disagio ma allo stesso tempo di avere nel disagio la materia prima del lavoro e di essere in qualche modo indotti ad evidenziarlo, a scovarlo nelle sue zone d'ombra, a vederlo comunque e probabilmente, in alcuni casi, anche a ri-produrlo.

Di fatto lavorare con il disagio significa rispondere a domande regolative di controllo sociale e a spinte all'emancipazione dei ragazzi, in un continuo rimando tra logiche di autonomia e di dipendenza che è poi tipico di ogni tipo di prassi educativa

Significa altresì riconoscere il disagio stesso come lo sfondo costitutivo dei progetti di prevenzione comune a tutti i soggetti implicati, committenti, operatori, ragazzi, utenti, in quanto inseriti in un determinato assetto di rapporti sociali.

Perciò siamo convinti che la gestione di un Cag richiami l'esigenza di esplicitare il tipo di rappresentazione dello scenario sociale che ogni operatore si porta con sé.

Esplicitare le proprie visioni in quanto invito alla consapevolezza del proprio ruolo sociale come educatori e animatori in un servizio addetto alla prevenzione primaria, può forse funzionare come possibile antidoto sia contro le idealizzazioni dell'educatore che prescinde dal contesto e dai condizionamenti in cui opera, sia per padroneggiare le ineludibili complicità con tali condizionamenti

Così come siamo convinti che ancora prima del disagio e delle sue forme sociali, il nostro agire riguarda i ragazzi e le ragazze irriducibilmente come singoli individui, ognuno con una propria storia, un proprio punto di vista, una propria esistenza fisica e concreta, a configurare quella costellazione plurale che è, e rimane, l'adolescenza.

### **Immagini e trattamenti dell'adolescenza**

D'altronde un progetto di gestione di un Cag è innanzitutto il prodotto dello sguardo pedagogico di chi lo allestisce e caratterizza praticamente, il risultato dell'immagine che si ha degli adolescenti potenziali utenti.

Noi, come gestori di Cag, abbiamo avuto la fortuna di nascere tardi e la possibilità di osservare le situazioni consolidate, i loro fattori di crisi e di successo. Ci siamo fatti un'idea sulle modalità più ricorrenti nell'impostazione degli interventi di prevenzione del disagio e sui copioni pedagogici ad essi corrispondenti.

Pur consapevoli di operare una forzatura sul quadro eterogeneo di realtà esistenti, pensiamo che la breve storia dei Cag possa essere ricondotta all'affermazione di alcuni modelli di gestione, ognuno dei quali inteso come proiezione organizzativa di uno specifico sguardo sugli adolescenti e sulla loro crescita.

Per compiere fino in fondo tale forzatura ricorriamo ad alcune definizioni metaforiche dell'adolescenza (cfr. Mantegazza 1999, pag. 20-24) che afferiscono alle fonti principali della semantica dell'educazione.

Si tratta di quattro modelli:

- **Il Cag ortopedico-riparativo**, dove i ragazzi sono immaginati come *alberi da coltivare* e raddrizzare, per i quali è necessario evitare deviazioni e storture nella crescita, o in casi estremi dove l'adolescenza è comunque concepita come una malattia. Si tratta di centri in cui si prevede uno spazio fortemente protetto e strutturato, un intervento declinato in termini individualizzati, fatto di osservazioni, diagnosi e trattamenti, rivolto a ragazzi già rivelatisi come problematici e segnalati dai servizi vari.
- **Il Cag spontaneistico-informale**, dove i ragazzi sono visti come piante in grado di raggiungere una *fioritura spontanea*, soggettività autopoietiche capaci di crescere autonomamente, che non devono essere ostacolati ma messi nelle condizioni di esprimere liberamente le loro potenzialità. In queste realtà, fortemente de-strutturate, si tematizza il non-intervento e a volte perfino l'inutilità dell'educatore, la scelta spontanea delle forme e delle modalità di aggregazione da parte dei ragazzi e la libera espressione delle loro risorse. L'utenza spesso si connota attraverso il piccolo gruppo semi-formale di adolescenti-giovani, motivati, scolarizzati, a volte direttamente promotori nei confronti dell'Ente di rivendicazioni di spazi di socializzazione.
- **Il Cag normativo-valoriale**, in cui i ragazzi sono identificati nella figura del *peccatore*, portatore della volontà di trasgressione e quindi della colpa originaria, bisognoso di

valori di riferimento, di norme, per potersi redimere e crescere in modo moralmente corretto. Tali centri sono impostati sulla trasmissione di valori, sull'adesione a gruppi valoriali, orientando le attività ad un progetto ideologico comune, con la presenza di ritualità d'appartenenza molto accentuate. L'utenza è potenzialmente la generalità dei ragazzi.

- **Il cag iper-attivista-fordista**, dove il ragazzo è raffigurato come *forza-lavoro* insieme di capacità, interessi, energie da impiegare, da indirizzare, da mettere in produzione per evitare sprechi e deviazioni. Seguono tale modello i centri che si caratterizzano come corsifici, fabbriche della socialità, supermarket del tempo libero, polivalenti e completamente strutturati. Anche in questo caso l'utenza è la generalità, spesso con livelli di selezione socio-culturale.

Più che modelli è forse meglio chiamarli miti che scandiscono la progettazione di un'Agenzia a carattere educativo-socializzante rivolto agli adolescenti.

Ovviamente le singole esperienze negli anni hanno contribuito a frantumare e a sparigliare tali miti, ma, francamente, non ci sentiamo immuni dal fascino che quelle immagini e quei trattamenti storicamente affermati continuano comunque ad esprimere.

Un tentativo di congedare il più possibile tali pregiudizi lo abbiamo praticato cercando di tracciare un punto di vista critico e specificamente pedagogico sull'adolescenza a partire dalla nostra esperienza e dalla nostra visione del mondo della vita e dell'educazione.

Uno sguardo sicuramente **materialistico**, rivolto ai condizionamenti storico-sociali che rendono gli adolescenti individui differenti, a seconda del tempo storico in cui essi crescono, a seconda del contesto sociale e culturale in cui si trovano, sottolineando tutta la distanza che c'è tra un sedicenne degli anni '80 e uno di questo fine millennio, così come tra un ragazzo liceale e un giovane magazziniere.

Uno sguardo che considera ogni esperienza che si propone con un significato formativo come implicata dalla configurazione di un vero e proprio dispositivo spazio-temporale, fisico e simbolico che presiede, organizza e regola ogni incontro, ogni rapporto, ogni approccio tra un operatore e un ragazzo.

Un punto di vista che è al tempo stesso **micrologico e clinico**, in grado di posarsi sul singolo ragazzo provando ad inquadrarlo nella sua irriducibilità d'individuo, in quanto portatore di una propria condizione, di una visione del mondo, di una presenza innanzitutto come corpo, di un'insieme di capacità e di bisogni che sono singolarmente i suoi, spesso diversi da quelli del suo amico e coetaneo.

Una visione che riconosce all'adolescenza una peculiarità che, pur subendo tutti i processi di estensione e destabilizzazione del caso, si esprime indossando codici, stili, comportamenti, schemi cognitivi che sono propri di quel determinato paesaggio esistenziale, di quella Terra di Mezzo che è l'adolescenza stessa declinata in tutta la sua complessa pluralità.

Uno sguardo che non omette i rischi a cui è esposta un'età in cui si sta formando la soggettività di quel singolo individuo, ma che cerca di non patologizzare e soprattutto di non stigmatizzare le difficoltà che questo processo, spesso, inevitabilmente comporta.

### **Lenti, ottiche, obiettivi**

Questo sguardo si dispone come insieme di lenti attraverso le quali proiettare l'agire e l'intenzionalità pedagogica.

Infatti è a partire da un'immagine che tiene conto della materialità storica come dell'irriducibile fenomenologia esistenziale di ogni ragazzo, della specificità dell'adolescenza come età e della sua variegata pluralità come condizione, che possiamo spiegare il nostro tipo d'approccio: la presenza di un modello gestionale e di

funzionamento molto flessibile, da adattare al singolo contesto in cui viene aperto un Cag, e di alcuni principi pedagogico-culturali molto solidi che rappresentano invece un nucleo invariante. Sintetizziamo questo stile educativo come un modo di **esserci nel fare**.

Esserci in quanto presenza in grado di ascoltare senza manifestare atteggiamenti pregiudicanti, come partecipazione autentica ad esperienze comuni, capace di distaccarsi e lasciare il campo all'autonomia degli altri.

Esserci possibilmente come presenza significativa, che in qualche modo presidia e presiede alla stabilità della struttura, presentandosi però a mani nude nel tentativo di costruire le relazioni senza anteporre elementi differenziatori (il tema di un corso o di un laboratorio) se non il proprio ruolo di facilitatore delle esperienze.

Esserci sia come venire incontro sia come capacità di attendere che le domande emergano nei tempi e nelle modalità che i singoli e/o i gruppi assumono di volta in volta.

Esserci nel fare, ovvero costruendo relazioni attraverso il coinvolgimento, la negoziazione e la condivisione di esperienze concrete, di gioco, di attività e di socialità, assegnando al fare il terreno della materialità educativa su cui stabilire le relazioni significative.

E' la connessione di una modalità d'intervento **animativo-attivista**, molto centrata sulla ricerca del coinvolgimento diretto nella costruzione di ogni singola attività (che sia un torneo, una festa, un laboratorio), con un approccio **fenomenologico-relazionale**, attento alle dinamiche che investono le singole soggettività in gioco nel fare, ovvero la congiunzione del linguaggio delle cose concrete con le strategie di tipo relazionale

Si lavora avendo come obiettivo la costruzione di gruppi attivi e protagonisti della vita del centro, prestando comunque attenzione ai singoli, alle diversità, alla necessaria modulazione, differenziazione, valutazione del fare.

Si focalizza più il processo che il risultato del fare, le modalità relazionali innescate durante le attività piuttosto che i risultati, sapendo che spesso gli esiti di un fare che implica impegno e partecipazione sono altrettanto importanti.

Gli effetti procedurali di questo approccio sono riscontrabili nell'attivazione costante di alcune funzioni fondamentali per l'educatore:

- la **negoziazione** (intesa come iniziale pratica di rilevazione delle aspettative e presentazione degli obiettivi del centro), l'esercizio continuo della ricerca di un contratto di convivenza all'interno del centro, da sancire ogni volta con le nuove utenze e da ribadire con gli "storici";
- la **mediazione relazionale** tra i gruppi, il singolo e il gruppo, il gruppo e la struttura, collocandosi in quanto elemento distaccato, differenziato ma presente,
- la **mobilitazione delle risorse interne**: l'educatore non si presenta mai come specialista, conduttore di attività, ma come facilitatore, come maieuta interrogante alla ricerca di competenze, risorse di sapere ed esperienza che possano essere attivate dagli utenti per animare e caratterizzare il centro.

Ma è l'ottica dell'intervento, ovvero l'obiettivo su cui viene proiettato nel tempo l'agire socio-educativo che connota e distingue nella sua specificità gli esiti di un simile approccio; per esempio non cercare di riempire il centro di ragazzi ma di svuotarlo continuamente, farlo debordare nel territorio: una finalità generativa, rivolta più all'esterno che all'interno.

Anche noi attiviamo tutte le procedure, anche le più seduttive, per favorire aggregazione, identificazione, appartenenza dei ragazzi al centro, ma senza seguire una logica di consenso, di adesione e in qualche modo di proselitismo.

Cerchiamo di assemblare il Cag come un setting esperienziale da vivere e attraversare, a volte come una stazione a cui arrivare per poi ripartire, oppure una tappa significativa di un viaggio ben più complesso e articolato che è la crescita.

Il vettore è quello dell'autonomia e dell'emancipazione anche dal centro e dalla sua appartenenza.

D'altronde l'autonomia spesso non può intendersi come un dato scontato, ma veramente come un obiettivo educativo che in quanto tale si presenta in tutta la sua complessità pedagogica: qualcosa da perseguire, un valore di posizione da trasmettere all'altro, praticabile solo se l'altro è disposto in qualche modo a conquistarselo.

Concretamente questo significa da una parte contrastare la passività, il conformismo, il gregarismo, l'abitudine all'eterodirezione, che costituiscono i tratti diffusi nella vita degli adolescenti, dall'altra riconoscere la centralità degli individui come soggetti in grado di concorrere attivamente quanto inconsciamente "alla costruzione del proprio modello d'interpretazione e azione nel mondo" (Bertolini, 1993, p.36)

I nostri Cag si propongono allora come dispensatori di occasioni dove sperimentare e confrontarsi con altre visioni del mondo, con altri sistemi di significazione delle cose e dove poter ampliare gli orizzonti delle proprie possibilità esperienziali.

Nei centri si cerca di allestire una discontinuità materiale ed esperienziale: un essere e sentirsi comunque altrove, nè a scuola e nemmeno nella piazza, ma in un luogo altro con altre modalità di stare insieme e altri pre-testi del fare insieme. L'ottica attraverso la quale si organizzano le attività è sempre quella di favorire la scoperta di altre quotidianità possibili e di altre modalità di fruire del proprio tempo libero, permettendo al singolo di mettersi in gioco, di misurarsi con una logica di partecipazione, a volte anche d'impegno e di responsabilità, sempre a partire da un'idea e un interesse il più possibile condiviso.

L'obiettivo è la "dilatazione del campo delle esperienze" dei ragazzi, condizione essenziale per contribuire alla formazione di soggettività autonome, di individui il più possibili critici, abituati a sentirsi protagonisti della propria vita

In questo senso allora vengono promosse e valorizzate le risorse interne: fornendo le condizioni materiali organizzative, ma anche relazionali, perchè ognuno possa cimentare, o comunque possa scoprire le proprie competenze espressive, comunicative, creative e possa auto-organizzarsi e autodeterminarsi porzioni significative del proprio tempo.

Nei nostri progetti infatti parliamo di **autogestione** per delineare l'unità di senso in cui comprendere complessivamente il funzionamento di un Cag.

Sappiamo che citando questa nozione vengono evocate da una parte alcune esperienze comunitaristiche, libertarie, utopistiche, particolarmente in auge durante l'ormai antica sperimentazione pedagogica anti-autoritaria degli anni '60-'70, e dall'altra le piste tracciate negli ultimi anni dai Centri Sociali Autogestiti.

Questo ovviamente non ci fa problema, poichè richiama un'eterogenea tradizione di teorie e prassi pedagogiche (dalla scuola di Summerhill di Neill alla Comunità Gorki di A.S. Makarenko, dalle classi autogestite descritte da G. Lapassade alla "nostra" Scuola di Barbiana) che pur nel loro sentenziato anacronismo pensiamo contengano ancora molti spunti inesplorati, così come un'esperienza come quella dei Centri Sociali che riteniamo rappresenti uno degli scenari più interessanti nel campo dei processi di formazione e di socializzazione all'interno di questa società anomica e frammentata.

Dopodiché parliamo di autogestione semplicemente per definire una pratica concreta di gestione attiva, creativa e responsabile da parte dei ragazzi di spazi e tempi del centro, come occasione per vivere i limiti e la fatica, le difficoltà e le soddisfazioni di un'esperienza autoprodotta dall'inizio alla fine.

Autogestione come pretesto per fare esperienze di progettazione, per apprendere le dinamiche fondamentali della gestione di un processo, dall'ideazione alla realizzazione alla verifica, ma anche come forte stimolo all'autonomia, al fare da sé, sempre in un contesto di relazioni plurali, che implica condivisioni, convivenze, rispetto dei differenti interessi e articolazione del sistema delle dipendenze.

Ci è capitato di raggiungere con alcuni ragazzi alti livelli di capacità autorganizzative che prevedevano una vera e propria gestione diretta di alcuni momenti di apertura dei centri, così come siamo stati costretti a ricominciare da zero dopo lo scioglimento più meno fisiologico del medesimo gruppo.

Ma la prospettiva dell'autogestione non ha necessariamente a che fare con l'organizzazione complessiva del centro; può attenersi a singole attività, a momenti parziali, può anche non compiersi mai completamente, può essere esplicitata e tematizzata oppure rimanere semplicemente un riferimento euristico per l'educatore.

Infatti non si prevede la scomparsa dell'operatore e la sua delega; a volte è un distacco silenzioso, altre è una disponibilità a ristrutturare le condizioni che regolano il rapporto tra operatori-utenti, altre ancora è la capacità dell'operatore stesso di esserci come promotore che stimola e lascia il campo agli altri.

Risulta allora abbastanza evidente la declinazione fortemente promozionale che diamo al mandato della prevenzione.

Nella nostra ottica d'intervento non ci sono nemici da combattere, sintomi da curare, infortuni da evitare, c'è sempre una complessità di fattori che condizionano la crescita degli individui ed una loro domanda, spesso implicita, di autonomia che rappresenta il vero terreno della prevenzione.

E' con queste presunzioni che definiamo il Cag come luogo di autopromozione per i ragazzi ma anche come nodo fondamentale per una progettualità più ampia di autopromozione della comunità.

Ed è in questo senso che pensiamo ad una potenzialità formativa dei dispositivi pedagogici di un centro di aggregazione: promuovere le competenze sociali, relazionali, espressive, motivazionali di un singolo ragazzo e di un gruppo di adolescenti è una condizione per contribuire a formare soggetti autonomi, critici e il più possibile consapevoli, ma anche per stimolare un senso di cittadinanza, di partecipazione al proprio contesto territoriale.

Offrire alcune opportunità materiali e simboliche affinché un ragazzo possa sentirsi protagonista del proprio tempo libero e possa assumersi alcune responsabilità in termini di scelta, di rischi, di riconoscimento del limite, può infatti essere un viatico perché egli possa sentirsi soggetto attivo all'interno del proprio contesto di vita e di crescita.

Almeno se si crede un po' alla potenza metaforica dell'educare nei confronti del mondo della vita.

### **Zone d'ombra**

Queste ottiche non possono nascondere alcune zone d'ombra, una serie di risvolti problematici che sono poi i nodi che attanagliano il nostro sforzo di continua restituzione degli esiti di un intervento fortemente sbilanciato sul versante socio-promozionale.

La prima zona d'ombra è rappresentata dalla **selezione** dell'utenza che può rispondere alle sollecitazioni di mobilitazione delle proprie risorse interne; infatti questo approccio rischia di determinare una discriminazione dell'utenza in base alla presenza a priori di interessi, motivazioni e capacità che richiedono a loro volta un sostegno di determinati supporti culturali e sociali.

Spesso il ragazzo che è in grado di auto-promuoversi e che trova nel Cag un'occasione per esprimersi proviene da un contesto familiare o anche semplicemente grupppale già ricco di stimoli e comunque produttore di risorse.

Si corre allora il rischio di escludere tutti quei singoli e gruppi di adolescenti che per condizioni di partenza, per codici, linguaggi e stili acquisiti, si dimostrano difficilmente permeabili alle proposte di dilatazione dell'esperienza e anzi esprimono tutta la loro idiosincrasia nei confronti del cambiamento della loro routine quotidiana.

La seconda zona d'ombra riguarda una tendenza simile a tale selezione che si può implicitamente innescare nel Cag che si autocomprende come soggetto, capace di proiettarsi all'esterno, di presentarsi come animatore del territorio, assumendo tutte le dinamiche di un gruppo fondato sull'alleanza e la complicità tra operatori e utenti.

Questo rischio ne richiama altri, più tradizionali nelle relazioni educative, come la vera e propria **collusione** tra educatori e utenti, e quindi la rappresentazione illusoria, della fine delle distanze, dell'abbattimento dei ruoli, delle differenze di sapere e potere all'interno del servizio, come può avvenire nei confronti del "gruppo storico" dei ragazzi.

L'ultima zona d'ombra evoca invece un mito mai scomparso dalla scena ed un suo effetto collaterale: **l'onnipotenza dell'educatore** e la conseguente frustrazione di fronte agli eventuali insuccessi.

Porsi obiettivi alti come l'autonomia, l'auto-promozione, addirittura l'emancipazione dei propri utenti, in più all'interno di un setting che per sua natura è fragile, aperto e per molti aspetti debole, da una parte conduce l'educatore ad una sopravvalutazione del suo ruolo e degli effetti del suo dispositivo, dall'altra lo espone a quotidiane smentite, determinate dall'inevitabile contraddittorietà delle relazioni con gli adolescenti.

I rimedi non esistono in forma di antidoti, ma come avvertimenti.

Innanzitutto tendere a portare alla luce tali ombre, a tematizzarne l'esistenza e l'esigenza di elaborazione in sede di programmazione e soprattutto di supervisione.

Ma soprattutto intendere gli sguardi, le lenti e le ottiche che poi producono tali ombre, come elementi di una strategia pedagogica da sottoporre a valutazioni, a possibili ristrutturazioni e a differenti modulazioni, sempre in base al contesto presente.

Riteniamo davvero fondamentale ribadire che un approccio promozionale è la proiezione di un'intenzionalità formativa da collocare nel campo della possibilità, del rischio, dell'imprevisto, ovvero delle dimensioni costitutive dell'agire educativo.

Così come sottolineare che una tale intenzionalità è sempre lo specchio di un'insieme di valori, di attribuzioni di senso, di progetti di società che sono propri degli educatori, e come tale deve essere esplicitata in tutta la sua idealità, ma anche con tutta la specifica carica di utopia, ad implicare una scansione d'improvvisi decolli e di bruschi atterraggi.

## **Primo piano**

### **Il Cag come dispositivo formativo**

Apriamo la porta di un nostro Cag in un tardo pomeriggio qualunque:

quattro ragazzi giocano a biliardino, altri a ping-pong, alcuni fumano appena fuori dalla porta di servizio, un piccolo gruppo è impegnato a dipingere un mobile, mentre altri ancora stanno parlando con un operatore intorno ad un tavolo.

In una simile scena non c'è solo un primo ritratto della quotidianità; ci sono le caratteristiche strutturali del Cag come setting, ovvero come l'insieme delle disposizioni spaziali, delle modulazioni temporali, delle regolamentazioni che permettono la distribuzioni di ruoli e di funzioni:

- un ambiente destrutturato, un contesto informale, uno spazio liberamente transitabile e facilmente accessibile;
- differenti tipologie d'utenze, pre-adolescenti (11-14 anni), adolescenti e giovani (dai 15 agli over 20);
- un setting flessibile, dove lo spazio e il tempo sono articolati a seconda delle diverse esigenze e motivazioni dei ragazzi che lo frequentano (studiare, giocare, ascoltare musica, chiacchierare, discutere e organizzare)

Ma, forse non a primissima vista, ci sono anche alcuni dettagli che possono rivelare la presenza di un contenitore simbolico e materiale molto forte:

- uno spazio vissuto, colorato, stratificato nelle sue stesse caratterizzazioni;
- un clima relazionale di familiarità, di appartenenza, un buon livello di rispetto delle strutture e delle attrezzature;
- una sensazione di partecipazione, dove esistono alcune figure di riferimento con cui confrontarsi e negoziare, ma dove è evidente una notevole coinvolgimento dei ragazzi nella conduzione delle attività;
- una situazione auto-regolamentata, in cui, per capirci, non ci sono regole scritte, un sistema esplicito di divieti e permessi, ma sembra che quasi tutti siano consapevoli di cosa si possa o non possa fare all'interno del centro.

Questo allestimento degli spazi, dei tempi e delle regole, che si presenta tutto all'insegna della flessibilità, rispecchia alcune scelte pedagogiche di fondo: il centro, con il suo ambiente interno, si dispone come una situazione aperta ad un fascio di possibilità determinabili dalle diverse modalità di partecipazione e di comunicazione che possono instaurarsi tra operatori e utenti.

Una situazione aperta in cui si sceglie di non anteporre la visione delle cose dell'operatore, dove il progetto forte rimane sullo sfondo per favorire l'incontro e l'espressione delle svariate soggettività, degli interessi e delle potenziali domande di appropriazione e significazione da parte degli utenti stessi.

In realtà una simile pre-disposizione del setting risponde ad una strategia per affrontare quella che è la principale contraddizione che sostiene un Cag: l'assenza di un'esplicita domanda educativa.

Nei nostri centri, che sono rivolti alla generalità e alla normalità dei ragazzi, tutti gli utenti, sia pre-adolescenti che adolescenti, vi accedono spontaneamente con una domanda che è fondamentalmente di aggregazione, di liberazione dalle attività del tempo occupato (scuola, lavoro) ma anche di sottrazione dalle relazioni direttive intrecciate con gli adulti (genitori, insegnanti, capi, responsabili..).

Al Cag si va per divertirsi, per stare insieme agli amici, per utilizzare le sue strutture, per passare il tempo senza avere ordini, impegni o preoccupazioni, per compensare lo stress e le energie negative accumulate durante la giornata.

E' con queste domande iniziali e maggioritarie che un operatore deve confrontarsi.

Scegliere allora di avere uno spazio molto aperto e transitabile, con un accesso sostanzialmente libero, che cerca di non pre-selezionare i frequentatori in modo aprioristico in base a problemi, motivazioni e interessi, significa proporre un percorso di reciproca scoperta al ragazzo e all'operatore delle possibilità di costruire insieme occasioni e modalità per socializzare.

Questo permette di accettare un compito intrigante quanto rischioso: attivare la propria intenzionalità educativa con ragazzi che non sono costretti e vincolati da adempimenti ad obblighi sociali alla frequentazione del centro, ma che possono liberamente scegliere di partecipare o di andarsene.

In un contesto simile tutto l'armamentario dei dispositivi educativi tipicamente disciplinari (sanzioni, esami, controlli) diventa inapplicabile così come vacilla il potere normativo e di controllo dell'educatore; si crea così oggettivamente lo spazio per una libera contrattazione con i ragazzi da modulare a seconda del tipo di utenza.

La flessibilità del setting risponde sia al problema del primo aggancio con i ragazzi, sia ad un obiettivo ineludibile per gestire la precarietà e l'incertezza di lavorare con un utenza così libera, ovvero creare il terreno per conquistarla.

Ed è proprio sul terreno della cosiddetta conquista della partecipazione dei ragazzi che noi siamo convinti si possa giocare una straordinaria vicenda educativa.

Infatti affidarsi ad una libera scelta di un'adolescente è sicuramente rischioso, data la sua strutturale instabilità, ma al tempo stesso è la garanzia di un forte impatto con la sua crescita; per questo motivo ogni azione cerca di favorire la libera scelta di frequentare e partecipare, stabilendo, e verificando costantemente, un contratto tra il ragazzo, la struttura e l'operatore.

Anche nel caso dei pre-adolescenti, per i quali è previsto all'inizio dell'anno un colloquio preliminare con i genitori, si cerca sempre di stabilire il contratto direttamente con il ragazzo e non con la famiglia, magari utilizzando quest'ultima come testimone o garante del patto stesso.

Non vogliamo che un ragazzo venga obbligato a frequentare il centro; ovviamente questo può capitare e può rappresentare il primo aggancio (una segnalazione della scuola, un invio da parte dei servizi sociali, oppure direttamente da parte della famiglia), ma anche in questi casi cerchiamo comunque di negoziare gli obiettivi e le modalità di partecipazione con il ragazzo stesso.

Tutto ciò non vuol dire assenza di regole e responsabilità; sia ai ragazzi delle medie che accedono formalizzando un contratto (una scheda d'iscrizione), sia agli adolescenti che cominciano a partecipare all'organizzazione delle attività, viene richiesto costantemente il rispetto degli impegni presi, richiamando però sempre la loro libera scelta.

Ovviamente non è semplice, perché il livello di maturità dei ragazzi non sempre permette di stipulare e soprattutto di rispettare un vero e proprio patto, perché spesso i ragazzi non sono in condizioni di operare una libera scelta, non abituati a volte, o addirittura perché non hanno ancora operato consapevolmente una scelta davvero soggettiva: il Cag raccoglie allora la sfida di proporre, indirettamente, un percorso di educazione alla scelta, proprio a partire dalle modalità di frequentazione del centro stesso.

La flessibilità del setting, dell'impiego dei suoi spazi, della caratterizzazione delle sue attività risponde anche ad un'altra condizione costitutiva di un Cag: operare sul campo della socialità e dell'aggregazione.

E nulla più della socialità ha bisogno, per essere autentica e significativa, di avere un contesto fluido, disponibile al cambiamento, adattabile alle risorse più creative, e quindi non troppo condizionato da vincoli istituzionali e burocratici e, soprattutto, non irregimentato in un ambiente completamente strutturato e predeterminato.

La socialità, i suoi stili, le sue modalità, i suoi pretesti e contenuti, rappresentano la materialità educativa di un Cag, la sua ragione sociale, il terreno in cui quello che abbiamo chiamato il "contenitore" deve attivarsi.

Si cerca infatti di proporre la possibilità di declinare e vivere la socialità all'insegna della pluralità, della varietà, stimolando però l'autorganizzazione e a volte addirittura la libera concorrenza dei modelli aggregativi.

Ogni singolo e ancor di più ogni gruppo di ragazzi porta all'interno del centro quello che, nello specifico momento della propria vita, rappresenta l'unico, esclusivo e abitudinario modo di stare insieme trascorrendo il tempo libero.

La prospettiva di una dilatazione dell'esperienza che cerchiamo di perseguire ci spinge da una parte ad accettare e a riconoscere i codici che contraddistinguono i diversi modelli di socialità di ogni ragazzo, dall'altra a metterne in crisi l'aspetto della routine, della fruizione passiva e acritica.

L'educatore si rapporta allora sia come facilitatore della libera e attiva espressione delle iniziali proposte di aggregazione dei ragazzi, sia come mediatore delle differenze in termini di gusti, interessi e linguaggi che spesso caratterizzano i frequentanti.

Ma l'educatore ha anche il compito di proporre modalità altre di socializzare, magari non prese in considerazione, oppure semplicemente non praticate da chi spesso è comunque abituato ad una socialità tutta da consumare, da fruire come cliente: propone di auto-

produrre, di costruire occasioni di aggregazione, di fare oltre che di stare insieme, e propone questo come il terreno dove rimettere in gioco i propri modelli.

Ma c'è un ulteriore fattore strutturale dell'utenza di un Cag che supporta la necessità della flessibilità e della modularità del setting: le differenze di età, oltre che di condizione e provenienza, dei frequentatori.

E quindi luoghi e orari articolati in base all'età (Spazio Ragazzi e Spazio Giovani), ma anche codici relazionali, regole, ruoli e funzioni che si sdoppiano in base alle due utenze.

Ma si tratta di uno sdoppiamento che mantiene però sempre la coerenza dell'ottica auto-promozionale dell'intervento: e quindi negoziazione e stimolo alla partecipazione attiva etc... ovviamente declinate con linguaggi, stili e con elaboratori pedagogici diversi.

Un filo conduttore di fatto esiste e non solo in termini propedeutici, perchè un pre-adolescente può diventare poi un frequentatore dello Spazio Giovani, ma proprio per una coesistenza di dispositivi promozionali relativi alle esigenze evolutive, esistenziali, sociali e culturali delle diverse utenze.

L'obiettivo d'instaurare relazioni significative, di innescare percorsi di autonomia, è il vettore comune che regola i rapporti tra educatori e utenti nei nostri Cag; ciò che cambia sono i pretesti su cui avviare tali percorsi.

### **Tempo e spazio. Elaboratori pedagogici di un setting esperienziale**

Per illustrare le caratteristiche strutturali dei nostri Cag ripercorriamo alcune delle dimensioni materiali del loro funzionamento come setting esperienziali; lo facciamo ricorrendo agli assi principali di un setting pedagogico, agli elaboratori che possono rendere formativa un'esperienza: il modo di organizzare gli spazi e di scandire i tempi.

#### ***Il tempo della socialità***

Prima abbiamo detto che la socialità è il vero oggetto intenzionale di un Cag.

Un Cag deve configurare un modo di vivere esperienze che sia in grado di interrompere la monotonia, l'omogeneità e la routine che spesso dominano il tempo libero degli adolescenti. Per quanto riguarda i giovani deve confrontarsi con la diffusione di una socialità sostanzialmente alienata, tutta impostata nell'attesa del mitico week-end, dell'esodo temporaneo dal proprio territorio, della magica sospensione di una quotidianità vissuta all'insegna dell'annoiata ripetizione di alcune modalità di ritrovarsi per far trascorrere il tempo.

Per quanto riguarda i pre-adolescenti deve fare i conti con la presenza di una socializzazione prevalentemente amputata, sia perché iper-programmata dalla propria famiglia, sia perché fortemente esposta ai condizionamenti consumistici che impongono l'unico gioco del momento (Per es. la famigerata play-station).

Un Cag si propone allora di demitizzare il tempo del divertimento, di riportarlo nell'ordine di una quotidianità che può essere rivitalizzata dalla prospettiva di poter essere artefici del proprio tempo libero, di esserci con il proprio corpo e con la propria mente nella costruzione di altre temporalità possibili.

#### ***Il tempo del progetto***

Gli educatori hanno il compito d'introdurre i ragazzi al tempo del progetto, procedendo dalla rilevazione delle idee, delle proposte, delle risorse e dei mezzi in campo, prefigurando i percorsi possibili per la realizzazione di eventi, situazioni, attività.

Un progetto che può essere facile e abbastanza immediato nel passaggio dall'ideazione all'esecuzione (l'organizzazione di un torneo o di una festa), oppure che può implicare un

forte investimento e soprattutto il differimento nel tempo della sua realizzazione (Per es. l'allestimento di una sala prove per i gruppi musicali del territorio).

In entrambi i casi un progetto da condividere con altri, partecipando ad un gruppo in quanto gruppo di lavoro che dispensa incarichi, si pone obiettivi, valuta i mezzi a disposizione, sperimenta e verifica i risultati ottenuti

### ***Un tempo impegnato e un tempo dell'impegno***

I pretesti ovviamente possono essere tanti per avviare una negoziazione e sperimentare un progetto. L'importante è l'accompagnare i ragazzi nella scoperta che il proprio tempo libero può diventare un tempo impegnato: impegnato nel costruire le condizioni del proprio divertimento (seguendo i preparativi per una festa), nel misurarsi con un interesse (frequentando un corso o un laboratorio), nella partecipazione ad un gioco, impegnato nel pensare oltre che nel fare.

Impegnato magari inizialmente su se stessi, sul proprio specifico interesse da realizzare, ma che può anche diventare impegnato per e con gli altri, per realizzare interessi comuni.

### ***Grandi imprese e piccole cose***

Ma l'impegno scaturisce solo se l'esperienza è davvero significativa per i ragazzi. Non si tratta di enunciare l'impegno come un obiettivo dichiarato, ma di giocarlo attraverso il "linguaggio delle cose concrete" proponendo esperienze che possano essere al tempo stesso seducenti e significative sul piano simbolico ed emotivo per i ragazzi.

E' per questo motivo che a volte nei nostri centri si propongono grandi eventi, vere e proprie imprese in cui viene evocata, anche se indirettamente, la dimensione della sfida, dell'avventura, del fare qualcosa che non viene fatto da altri.

Può essere l'organizzazione di una grande festa all'aperto della durata di più giorni, può essere la costruzione di uno stravagante carro per carnevale: comunque qualcosa di pensato come difficile, magari desiderato anche in passato ma scartato per la stessa difficoltà o la mancanza di sufficienti elementi conoscitivi, qualcosa di eccezionale, che si può fare una volta all'anno, ma anche qualcosa di abbastanza magico, che vale la pena di fare e poi di ricordare.

Può invece anche essere un'iniziativa apparentemente semplice e consueta, capace però di assumere una valenza simbolica particolare, qualcosa che la renda unica (può essere l'esordio di un gruppo musicale, oppure l'esposizione dei quadri di un giovane artista..).

E' la ricerca continua di creare momenti di aggregazione che si distacchino dalla temporalità quotidiana per essere vissuti intensamente, quasi come qualcosa di magico e specifico, che favoriscano la scoperta di inedite modalità di compiere esperienze di socialità e divertimento.

### ***Ricordarsi***

La presenza di un valore simbolico aggiunto di un'iniziativa si evince poi da come viene ricordata: album fotografici e video-documentari diventano strumenti fondamentali per la ri-elaborazione e l'attribuzione di significato a piccole o grandi esperienze vissute insieme ai ragazzi, strumenti in grado di restituire tutto il senso di aver provato le emozioni della partecipazione come protagonisti di un evento.

Sono anche supporti per rappresentare i cambiamenti, per favorire nel ricordo il rispecchiamento del tempo che è passato su se stessi, sugli altri e nell'ambiente circostante.

Ma si tratta soprattutto di occasioni per esercitare la percezione di una temporalità davvero plurale, eterogenea, in grado di interrompere lo scorrere monotono e ripetitivo delle proprie giornate. Quando un evento, vissuto fisicamente ed emotivamente in prima persona, diventa memorabile, oggetto di un ricordo collettivo, allora si scopre che il tempo vissuto

non è sempre uguale ma può essere costituito da momenti che entrano nell'ordine dell'unicità.

### ***Il momento delle decisioni***

Progetti, impegni, eventi, ma chi decide e come si decide nei Cag?

Il momento della decisione è importante sia sul piano gestionale ma soprattutto sul piano educativo; imparare a decidere, a valutare le proposte in campo, a scegliere e rifiutare, a confrontarsi con le dinamiche di potere: sono tutti elementi di grande valore formativo.

E' per questo che dedichiamo molta attenzione alla strutturazione di questo momento, alla sua ritualizzazione, come alla sua trasparenza e perentorietà

Un giorno preciso, con argomenti e modalità partecipative chiare in cui discutere di tutte le proposte di attività di socializzazione: questo accade nei "comitati di gestione".

Ovviamente questa procedura che costituisce il punto di approdo del coinvolgimento dei ragazzi nella programmazione e nella gestione delle attività, rappresenta un punto di riferimento ma anche un limite. Non sempre, infatti, la simulazione della democrazia assembleare attraverso la formula della riunione intorno ad un tavolo risulta lo strumento più efficace, non sempre è facile che i ragazzi prendano parola quando la situazione si formalizza e si struttura.

Anche per questa dimensione vale allora la regola della duttilità del setting; la formula del comitato di gestione rimane come ambito centrale di funzionamento dei centri ma tutta l'attività di rilevazione delle proposte e delle esigenze di negoziazione ed ascolto si gioca nei tavoli informali della quotidianità, nelle discussioni spontanee, nei momenti del gioco o del far niente.

Il comitato di gestione assume in qualche modo una funzione iniziatica, un approdo che segue ad un percorso di frequentazione dei centri, di conoscenza, di sviluppo di un senso di appartenenza e di disponibilità alla partecipazione attiva alla gestione del centro stesso, che contribuisce a mutare la condizione dell'utente-frequentatore in quella di soggetto-promotore.

### ***I vincoli degli orari***

Il tempo della vita quotidiana di un centro oltre a rispettare e riprodurre la necessaria flessibilità del setting è però un tempo regolamentato, articolato e differenziato.

C'è il tempo per fare i compiti, per i ragazzi della Scuola Media che si iscrivono ad un momento esclusivamente rivolto a loro (Spazio Ragazzi), ed un tempo per il gioco libero o strutturato a seconda dei diversi interessi

C'è un periodo della giornata in cui i ragazzi più grandi non possono entrare nel centro, ci sono orari che sono dedicati esclusivamente a determinate attività (il cineforum) e altri che sono invece più liberi e destrutturati.

L'importante è che tale scansione del tempo venga il più possibile condivisa e quindi costantemente spiegata e negoziata con l'utenza, sia con il pre-adolescente che all'inizio dell'anno si iscrive e concorda con l'operatore (alla presenza dei genitori) il tipo di frequenza che lo interessa (solo i compiti, solo il gioco o entrambi), sia con il ragazzo più grande, a volte costretto ad attendere che nel centro arrivi il suo momento.

D'altronde il tempo è vincolo, e come ogni vincolo diventa un'importante risorsa per imbastire una relazione dal valore educativo. E' il vincolo di finire i concerti ad una certa ora che diventa occasione per tematizzare il rispetto dei cittadini che abitano nei dintorni e un modello di convivenza tra diversi orari di socializzazione che contraddistinguono i giovani e gli adulti, così come il vincolo dei giorni di apertura del centro diventa il terreno per sollecitare i ragazzi ad una partecipazione più attiva al fine di conquistare sul campo un ampliamento degli orari.

### ***Perdere tempo***

Decidere, partecipare, impegnarsi...ma il Cag è soprattutto un posto dove non si fa niente di particolare, dove si perde tempo.

E' comunque un ambito dove il tempo non viene saturato, iper-programmato, tanto meno viene completamente dedicato all'attività, al fare. E' il tempo dell'ascolto.

E' il tempo della semplice convivialità, degli incontri e delle chiacchiere, del gioco fugace, di un veloce saluto agli amici, ma anche delle riflessioni a voce alta, dei sogni che escono per un attimo dal cassetto, del bisogno di un consiglio, della voglia di parlare o di stare zitti. E' l'irruzione della quotidianità e della vita dei ragazzi che escono da scuola, dal lavoro, dal bar, dalla piazza per entrare in un posto abbastanza familiare dove non sentirsi giudicati nè, per l'ennesima volta, eterodiretti, ma liberi di fare o di non fare, di esserci o meno.

Certo, un conto è perdere tempo, un altro è perdersi nel tempo: è su questa sottile distinzione che il Cag cerca di agire come provocazione, creando quanto meno alcune intermittenze, quei momenti di partecipazione e di produzione di esperienza che interrompono la fruizione passiva del proprio tempo.

### ***Nascita e morte***

C'è poi un altro tipo di scansione del tempo che rende il centro simile ad un sistema vivente, ad un organismo che nasce e muore per poi rinascere.

Se i nostri Cag sono caratterizzati dai frequentanti, dal loro modo di stare dentro e di interpretare il contenitore esperienziale che viene loro offerto, vuol dire che sono anche dipendenti dalla ciclicità delle presenze, dai congedi e dai nuovi arrivi, dal ricambio.

Ogni volta che un gruppo si congeda dal centro, e questo avviene sia per motivi fisiologici, legati alla crescita dei ragazzi, sia per incompatibilità, è come se morisse un pezzo del centro, lasciando segni profondi, tracce decisive e lacune fondamentali.

Il centro cambia, deve ripartire, non certo da zero, ma comunque non deve dare nulla per scontato e ricominciare tutta l'attività di negoziazione, di costruzione delle relazioni, aprendosi nuovamente all'imprevedibilità di nuovi individui, e spesso, di nuovi bisogni.

### ***Uno spazio specifico***

Un Cag pur essendo un posto aperto, facilmente transitabile, dove si può anche entrare solo per curiosità, è altrettanto delimitato, in grado di tracciare uno scarto con altri luoghi di socialità.

E' infatti un luogo dove fare i compiti, ma non è un dopo scuola, dove si organizzano concerti e serate musicali senza essere un locale, dove vi sono tanti giochi ma non una salagiochi, dove si possono seguire corsi e laboratori senza diventare un corsificio, è un luogo aperto di libera aggregazione ma non è una piazza: ovvero è un luogo polivalente, dove convivono moduli e attività differenziate, caratterizzato però da un comune e specifico dispositivo auto-promozionale.

E' uno spazio d'aggregazione che dispone di una sua specificità educativa, dove si allestiscono interazioni che producono esempi, segni, direzioni di significato, che ognuno può utilizzare come vettori transizionali per la propria formazione.

Non è un posto dove si viene per essere istruiti o addestrati, ma è un luogo dove si possono imparare tante cose, di se', delle proprie risorse, dove si apprende la possibilità di ripensare e ristrutturare la propria modalità di stare insieme agli altri.

Ovviamente per un ragazzo che vi entra la prima volta può sembrare solo un circolo ricreativo, un tetto sulla testa per sè e i propri amici, un bar a basso prezzo: il cambiamento della sua percezione del centro è proprio il terreno su cui si misura l'emersione di una specifica intenzionalità educativa dei centri stessi.

### ***Un cantiere aperto***

Intanto è uno spazio fisico, costellato di oggetti, delimitato da pareti e finestre; è quindi una superficie da colorare, un contenitore da riempire e svuotare, un ambito da caratterizzare, un posto in costante fase di allestimento.

Difficilmente può rimanere invariato durante una stagione: la disposizione delle attrezzature, i graffiti e i dipinti sui muri, le coreografie e la funzione dei locali sono in costante mutamento e ogni ragazzo è sollecitato a lasciarvi un segno, a contribuire alla sua connotazione.

Diventa in questo modo un'occasione di appropriazione, un modo perchè gli utenti sentano il più possibili propri e familiari i locali che frequentano quotidianamente.

La pratica della personalizzazione dei locali e degli oggetti facilita la realizzazione di un luogo affettivo che produce senso di appartenenza, il conseguente rispetto delle regole, ma anche la comunicazione e le interazioni.

Ovviamente la percezione affettiva proiettata sugli spazi rischia spesso di fomentare appropriazioni privatistiche che rendono problematica la convivenza tra i diversi gruppi.

Anche questa fondamentale attività è da intendere allora come oggetto di negoziazione e come pretesto d'integrazione all'interno della struttura; fare un graffito, colorare i mobili, realizzare una scenografia, devono diventare iniziative proposte elaborate nei momenti di programmazione e di gestione del centro, come se si trattasse di definire costantemente il progetto di arredamento di una casa comune.

L'immagine del cantiere evoca qualcosa che è sempre in costruzione, o comunque in ristrutturazione, così come è il setting di un Cag, a seconda dei bisogni, delle capacità e delle risorse che è in grado di mobilitare.

### ***Zona di frontiera***

Il Cag è uno spazio da attraversare. Si frequenta per un determinato periodo della propria giornata e del proprio corso della vita.

E' un luogo di passaggio ma anche, almeno potenzialmente, di legame tra spazi strutturati e formali (scuola e lavoro) e ambiti di aggregazione informale (piazze, muretti, bar), tra questi ultimi e altri servizi territoriali con accessi sicuramente più impervi.

Come molte frontiere diventa un luogo dove si depositano tante cose, dove spontaneamente si riflette, ci s'interroga, si cercano le direzioni giuste, le mappe per non perdersi.

Essere ascoltati e, a volte, ricevere qualche consiglio: queste sono le domande, indirette, tra le righe, che possono emergere giocando e parlando nelle stanze del centro, che restituiscono a questo un ruolo e una responsabilità di orientamento e di ascolto molto alta, non sempre facilmente alla portata degli operatori.

### ***Pieno e vuoto: i singoli e i gruppi.***

Il Cag è uno spazio ambivalente; a volte è troppo pieno, con l'immediata soddisfazione degli operatori, a volte è troppo vuoto, per l'angoscia degli stessi.

E' lo spazio per le iniziative di ampia aggregazione, ma anche per le attività di piccolo gruppo, e sul crinale di questo difficile equilibrio continua a funzionare.

D'altronde è lo spazio rivolto ai gruppi, che in esso si formano, si sciolgono e si ricostruiscono, ma anche il luogo che si cerca di ritagliare e dedicare, in termini di attenzione e ascolto, per il singolo.

Da una parte richiama la sfida della convivenza tra gruppi diversi, la rielaborazione della logica di appropriazione, il superamento delle difese tribali del territorio e l'esigenza di condividere l'esperienza in un gruppo comune e differenziato, rinviando alla lotta per la gestione del centro tra i gruppi e alla tenace mediazione dell'educatore nella ricerca delle forme di convivenze e di apertura.

Il centro accoglie i gruppi informali, ne rispetta l'autonomia, riconoscendo l'iniziale ed inevitabile refrattarietà all'intrusione di figure adulte regolative. L'educatore si presenta al gruppo come garante della struttura, presenza non intrusiva disposta ad attendere segnali di disponibilità o di semplice curiosità. Ma il centro tende anche a spargliare le situazioni più cristallizzate, per esempio proponendo la costituzione di un gruppo più formale, con una composizione trasversale, con il compito di co-gestire e co-programmare le attività e le forme di convivenza interne.

Dall'altra parte richiede di attivare le procedure di presa in carico del singolo ragazzo, che dal gruppo è espulso o ignorato, o che comunque domanda all'educatore una relazione più individualizzata.

Questo ragazzo può essere il soggetto conosciuto, problematico, inviato dai servizi, che arriva al centro presentandosi con l'immagine negativa che comincia a tradursi in etichettamento da confermare in ogni situazione.

Per lui il centro può predisporre come occasione per scoprirsi sotto un'altra luce, per compiere esperienze positive dove potersi attribuire altri valori e significati: spazio del cambiamento della propria immagine.

Ma può anche essere l'adolescente "normale", annoiato, disinteressato, con una bassissima autostima, che si presenta come l'eterno gregario del gruppo: anche per lui il centro può offrire l'opportunità di scoprire risorse e interessi, di ri-strutturare il proprio ruolo nel gruppo, di esprimere in qualche modo la propria soggettività.

### **Spazio limitato**

Ovviamente non è facile tenere insieme una tale differenziazione di funzioni, di codici relazionali e di strategie educative.

Quando in un anno si iscrivono circa 80 ragazzi delle Scuole Medie con un massimo di 3 operatori a disposizione risulta evidente che, al di là di un'attività di osservazione e di rilevazione superficiale, non è praticabile alcuna presa in carico di un singolo.

Ma anche nel momento in cui si abbassa il numero di utenti è chiaro che non è possibile garantire una vera e propria relazione individualizzata, ma solo operare seguendo un approccio clinico con procedure osservative e attentive centrate sul singolo, limitate alla funzione di rilevazione.

Spesso gli educatori possono essere abili ed efficaci sensori dei bisogni, osservatori delle dinamiche e in qualche modo anche maieuti di domande latenti, ma questo non li rende automaticamente anche esecutori di percorsi educativi conseguenti.

Ciò non toglie che nel Cag abbia luogo un'intenzionalità educativa che attraversa tutti i pre-testi della relazione con gruppi e singoli, dal gioco, al sostegno didattico, dalle discussioni ai percorsi di animazione rivolti al territorio.

La questione centrale riguarda però i confini del setting, la demarcazione dei limiti dell'intervento: fino a dove può e deve arrivare un Cag.

In gioco c'è il fantasma che aleggia dietro ai mandati dei committenti e s'insinua nell'autocomprensione dell'operatore: l'onnipotenza, l'idealizzazione del proprio ruolo, con il suo rovescio, la frustrazione e il senso d'impotenza.

E' allora necessario che l'equipe di un Cag riconosca la propria non-autosufficienza, la necessità di segnalare problemi e bisogni agli altri servizi, l'esigenza di mettersi veramente in rete.

Certo operare sul piano della socialità e della relazione può diventare facilmente debordante; quando si stabiliscono relazioni significative, empatiche, è possibile che l'educatore incontri una domanda di aiuto, di sostegno e accompagnamento che va ben al di là dell'aggregazione.

In questo caso l'educatore deve comprendere sia la propria parzialità nei confronti delle condizioni di vita del ragazzo, sia l'importanza del suo ascolto e del suo monitoraggio dei

bisogni, e deve assumere il punto di vista della complessità anche nella formulazione di un'eventuale risposta.

La nostra dichiarata adesione ad un approccio promozionale focalizzato sull'implementazione di competenze relazionali e sullo sviluppo di comportamenti autonomi e critici a partire dall'autorganizzazione del proprio tempo libero, rappresenta una scelta di definizione dei nostri stessi limiti.

Ci viene come esempio lampante la questione del consumo di sostanze.

Cosa deve fare un operatore di Cag che si confronta con ragazzi che usano e spesso abusano sostanze stupefacenti?

Non deve esimersi dall'affrontare il problema, ma non deve farlo da solo, dato che quello, come problema, riguarda tutta la comunità, tutto il territorio.

E allora è utile che sia lui a discutere e a problematizzare con i ragazzi i loro comportamenti, magari partendo dalle conseguenze di questi nei confronti del centro, e comunque fornendo informazioni su rischi e danni del consumo stesso e sulla presenza di servizi competenti nell'affrontare percorsi di aiuto.

Ma, d'altra parte, è necessario che questo problema sia assunto in tutti i suoi livelli, nelle implicazioni di prevenzione come in quelle riparatrici, da tutte le Agenzie educative come dai servizi di secondo livello: è necessario, soprattutto, che il problema venga alla luce, condizione essenziale per pensare di progettare in modo integrato alcune risposte, l'attivazione di eventuali servizi (centri d'ascolto, interventi di educativa di strada, unità mobili...)

In un caso simile il Cag può diventare soggetto di riferimento, esercitando a pieno la sua vocazione promozionale, senza però scadere nel volontarismo, senza confondere le professionalità.

### ***Essere nodo della Rete***

Per la sua natura si servizio aperto ma limitato, senza frontiere, sensibile, predisposto al monitoraggio dei bisogni, il Cag ha bisogno della rete, e per questo, spesso, se ne fa promotore.

In territori come i nostri (comuni di medio-piccole dimensioni) la rete rappresenta il luogo della mediazione e della rielaborazione tra le richieste, spesso tuttologiche, dei committenti pubblici che tendono a far confluire nel cag diverse esigenze e mandati (la ludoteca e il centro d'ascolto, il centro d'iniziativa culturale e il sostegno individuale).

Si tratta di tavoli che possono servire ad uscire da una logica di emergenza, dell'intervento postumo, e che possono restituire all'Ente pubblico il ruolo di programmazione e garanzia dei servizi.

Ovviamente la rete come metodologia di lavoro è realtà virtuale che si scontra con innumerevoli difficoltà materiali, organizzative e cognitive; spesso gli incontri si traducono in dispute sugli oggetti di competenza, sui poteri, sulle deleghe, oppure diventano ambiti in cui defluiscono ansie, frustrazioni, saturazioni degli operatori stessi.

Questo accade quando la rete viene praticata secondo logiche verticali, quando si pone come coordinamento operativo o si sovrappone alle singole equipe e/o ai relativi organismi competenti dei singoli servizi.

Altra cosa quando la ricerca delle connessioni avviene in modo orizzontale, tra singole esperienze che sperimentano collaborazioni e propongono momenti tematici articolati e differenziati per valutare e rielaborare tali esperienze: ovvero quando la rete non viene formalmente decretata in una tavola rotonda pubblica, ma nasce gradualmente per singole connessioni in grado di riprodurre un loro spazio comune.

La costruzione delle reti non si limita però ai servizi ma riguarda il territorio, la comunità e i suoi soggetti formali e informali.

Dato che si autocomprendono come risorse per il territorio i nostri centri negano nella pratica l'autoreferenzialità: sono sempre alla ricerca di collaborazioni con altri, per potersi misurare e farsi riconoscere.

### ***Fuori dal Centro***

E' per questi motivi che il Cag è anche uno spazio che tende a sconfinare e a proiettare all'esterno le proprie attività.

Fa parte del suo progetto: generare iniziativa sul territorio, riprodurre partecipazione e formare soggetti protagonisti non solo della gestione del centro stesso ma della vita del proprio territorio.

Queste intenzioni si concretizzano aprendo le porte del centro ad altri destinatari, rendendolo, per alcuni momenti, uno spazio fruibile anche per gli adulti.

Può essere la proposta di un cineforum in un comune sprovvisto di cinema, l'organizzazione di rassegne artistico-musicali non limitati ad un target giovanile, oppure possono essere iniziative di riconoscibile utilità sociale, come nel caso del mercatino del libro usato per gli alunni delle scuole medie.

A volte si tratta di un'effettiva proiezione esterna, con l'allestimento di momenti di animazione e di socialità nel cuore del territorio, come nel caso di feste cittadine, d'iniziativa ricreative durante il periodo estivo: "fuori dal centro" come sintomaticamente abbiamo chiamato il giornale di uno dei nostri Cag.

Queste sono occasioni per trasportare fuori ciò che nel centro si produce quotidianamente, per farlo conoscere alla comunità, per demitizzare ansie e preoccupazioni di quegli adulti che durante l'anno si chiedono cosa mai succede nel chiuso delle mura.

Diventano pretesti per compiere la necessaria mediazione tra mondi adulti e mondi giovanili, per creare momenti d'incontro e a volte persino di collaborazione.

Certo non è nulla di clamoroso, ma forse un po' contribuisce a creare, magari occasionalmente, il senso della presenza di una comunità che sperimenta la possibilità di auto-promuoversi quando unisce le sue differenti e inconciliabili risorse umane.

### ***Cag e scuola alla ricerca di un patto***

Merita un discorso a parte l'ostinata ricerca dell'equipe dei Cag di stabilire un rapporto continuativo con la scuola, nel nostro caso specifico, con la scuola media inferiore.

Che cosa ci spinge a bussare alle porte di un'istituzione che è spesso arroccata nella difesa del suo primato sociale e che nella migliore delle ipotesi si relaziona ai servizi territoriali con intenzioni strumentali, per scaricare i suoi utenti più problematici?

Intanto perché riconosciamo alla scuola l'importanza materiale che essa occupa nella vita dei ragazzi, l'influenza sulle loro condizioni di crescita, sulla gestione del loro tempo e soprattutto sulla costruzione della loro autostima.

Non possiamo infatti ignorare che la richiesta di sostegno didattico rappresenta il terreno principale su cui un Cag stabilisce un patto iniziale con i ragazzi e le famiglie.

Ma d'altra parte perché non accettiamo tale subalternità, non siamo disponibili a svolgere semplici funzioni di supplenza nei confronti dei problemi, sia di apprendimento che di tipo relazionale, che vengono generati all'interno dell'attuale dispositivo scolastico.

Certo, accettiamo che i ragazzi vengano nei centri per svolgere i compiti, per riprodurre ciò che le tassonomie didattiche impongono, ma cerchiamo di fare dei compiti il pretesto iniziale per costruire una relazione significativa, per presentare al ragazzo codici, stili e procedure educative differenti dalla scuola. Siamo d'altronde interessati ai profili cognitivi, alle strategie d'apprendimento, ai metodi di studio dei ragazzi che frequentano i nostri centri, pensiamo che tutti questi siano interessanti terreni d'intervento educativo.

Ma non ci limitiamo a cercare un contatto con il singolo insegnante per concordare eventuali programmi di sostegno, abbiamo una pretesa più audace. Ci rivolgiamo alla

scuola come potenziali partner di un progetto educativo territoriale integrato, proponendo un patto "educativo" in cui assumere come destinatari i ragazzi nella globalità delle loro dimensioni vitali, cognitive, affettive, relazionali all'interno del sistema delle loro interazioni sociali.

Siamo convinti che una simile proposta possa favorire il difficile cambiamento che alcuni soggetti dell'istituzione scolastica stanno faticosamente praticando, cercando sempre di più di autocomprendersi all'interno di un sistema di offerte formative necessariamente da integrare e provando ad aprire la scuola alle porte del territorio.

Forse ci sovrastimiamo, vittime di un'anacronistica vocazione descolarizzatrice.

Che cosa ha da offrire un Cag ad una scuola ?

In realtà non molto se non un diverso ma limitato dispositivo per promuovere capacità e risorse dei ragazzi, una strutturale flessibilità e una quasi naturale apertura al territorio, ma soprattutto la disponibilità a portare tutto ciò anche all'interno della scuola.

Pensiamo alla possibilità, già sperimentata con successo, di far entrare un educatore del Cag in una classe con ragazzi difficili, di concordare un programma di attività (per es.: un percorso di educazione all'immagine) che possa interagire con alcuni obiettivi didattici, di trasformare per alcuni momenti la classe in un gruppo di lavoro e di far continuare l'esperienza anche oltre l'orario curricolare, assumendo il territorio, il suo ecosistema e la sua configurazione sociale, come testo di riferimento.

Un modo per stimolare insegnanti, educatore e ragazzi a confrontarsi con approcci e metodologie diverse confluenti in un unico percorso esperienziale in cui fare del territorio, inteso come insieme di vissuti, di sollecitazioni, di domande di orientamento, un oggetto d'intervento educativo.

Pensiamo anche ad una presa in carico del singolo ragazzo segnalato dalla scuola che proceda da un ambito comune di progettazione e di valutazione tra Cag, scuola e servizi territoriali, in cui sperimentare la definizione di strategie coerenti e continuative di accompagnamento e sostegno educativo individualizzato. Può essere, per esempio, la scelta di affiancare al ragazzo segnalato un educatore in diversi momenti della giornata, in aula come nel Cag, a casa e in piazza, e di creare attorno a questa presenza un'équipe integrata in cui ciascuno, a seconda dei ruoli e delle competenze, è costretto a mettere in gioco le proprie responsabilità.

Gruppi o singoli, laboratori o interventi individualizzati, contro la dispersione scolastica o per l'educazione ambientale: si tratta comunque di cimentarsi nella costruzione di una sotto-rete deputata all'azione e alla progettazione comune tra un cag e una scuola media.

## **Inquadrare il campo Orizzonti di senso dell'agire educativo**

### **Il vettore dell'emancipazione**

Ciò che abbiamo cercato di descrivere attraverso le metafore spazio-temporali è la presenza di un sistema di procedure organizzative, di disposizioni ambientali, di tecniche e pretesti che configurano una struttura, latente e incorporata, ma anche molto materiale, che presiede all'agire comunicativo e relazionale di un Cag.

E' la presenza di un dispositivo che rende uno spazio d'aggregazione specificamente educativo, in cui emergono alcune delle apicalità costitutive dell'educare: la difficoltà, l'incertezza e la possibilità, il corpo a corpo, l'educazione come una conquista, ma

soprattutto la produzione attraverso un'esperienza comune di effetti che investono la soggettività dei propri destinatari.

Abbiamo utilizzato il linguaggio dei corpi e delle cose, parlando di socialità e impegno, di partecipazione e perdite di tempo, di ricordi, di vincoli e risorse, di contratti e libere scelte, di appartenenze e congedi: è ciò che accade in un Cag, è lo sfondo materiale sul quale si attiva l'intenzionalità educativa

Uno sfondo che è scandito dall'ambivalenza e dall'incertezza, dove la stessa intenzionalità è costretta ad oscillare tra affermazione e dissoluzione, in cui è essenziale che il Cag riesca a funzionare come dispensatore di possibilità esperienziali che possano arricchire, valorizzare e promuovere le soggettività di chi le compie.

Questo è il suo orizzonte di senso e il terreno della sfida.

Si può obiettare che tale finalità sia debole, anzi tautologica, che confonda una premessa con un obiettivo. Per noi invece è ricca di implicazioni valoriali, culturali, pedagogiche.

Contiene il principale vettore del nostro agire, ovvero l'emancipazione, quel livello di consapevolezza e di criticità che un individuo deve conquistarsi passando attraverso una serie di esperienze di confronto con i vincoli, di resistenza ai condizionamenti, di sottrazione da stereotipi reificanti, per poter diventare, banalmente, se stesso.

Un obiettivo alto che richiama quella che chiamavamo la "potenza metaforica" di un setting esperienziale come un Cag in cui si può imparare a... progettare il proprio tempo, a sperimentare vincoli e cercare di trasgredirli, a riconoscere l'autorità dell'operatore e metterla in discussione, si può imparare, nel campo della socialità, il piacere e la fatica della propria autonomia.

Autonomia innanzitutto dai condizionamenti, dalle logiche di omologazione, di consumo passivo, dalle procedure di estraniamento, ma autonomia anche dal centro e dai suoi operatori per essere in grado di autorganizzarsi, di scegliere forme e contenuti del proprio agire e socializzare. Il Cag è in qualche maniera predisposto per non essere più sufficiente, per diventare davvero stretto per un ragazzo che moltiplica le sue domande, i suoi bisogni, che è pronto a rendere più complesso e articolato il proprio sistema di competenze e di dipendenze

Questo almeno è l'ambizione che mettiamo in un contenitore allestito per debordare, per generare iniziativa fuori dai suoi confini, direttamente nel territorio dove poi i ragazzi continuano a vivere e a crescere.

E' il segno della presenza una pretesa formativa che certamente si scontra con la crisi dei tradizionali apparati formativi, ma che non implica necessariamente una sorta di immunità del Cag dalla diffusa impotenza pedagogica che abbiamo visto attraversare tutte le agenzie che hanno a che fare con adolescenti.

Esprimendo semplicemente le passioni e i copioni pedagogici soggiacenti alle cronologie e alle architetture che regolano e organizzano le attività di un centro di aggregazione giovanile ci si espone, infatti, all'eterno ritorno dello spettro dell'idealizzazione, per un luogo che in fin dei conti è un semplice spazio di aggregazione dove alcuni ragazzi trascorrono alcune ore del proprio tempo libero.

In realtà siamo costretti a rischiare, scommettendo in quella dimensione utopica che proietta finalità alte sul proprio intervento, alimentando così quella componente motivazionale così fondamentale per sorreggere e dotare di senso un lavoro educativo.

Non significa per questo cedere al volontarismo più ingenuo, ma accettare una spinta ideale forte per orientare ciò che si prova, si dice, si realizza e si osserva, con la consapevolezza che la volontà dell'educatore è costantemente messa tra parentesi dalla pratica quotidiana.

E' poi vero che molto spesso il Cag si configura come un dispositivo che agisce autonomamente al di là delle intenzioni degli educatori, producendo esiti inaspettati, nell'ordine del cambiamento di sé e di chi lo vive ed anima.

## **Il Cambiamento, paradigma della valutazione**

Ed è proprio il cambiamento l'indicatore principale per operare la valutazione dei nostri progetti, il prodotto che ci prefiggiamo di realizzare e di restituire ai nostri committenti.

Ma si può valutare il cambiamento in un intervento educativo-promozionale?

Forse è possibile a patto che non s'intenda la valutazione come un'operazione di misurazione quantitativa dei risultati, come controllo finale, "ex post", degli esiti di un processo.

Sarebbe un esercizio facile quanto inutile dosare il funzionamento di un Cag esclusivamente attraverso parametri quantitativi come il numero di utenti frequentanti, il numero di iniziative realizzate e di attività allestite.

Certo è abbastanza arduo salvare un centro vuoto e inattivo, ma il problema della valutazione è un altro, riguarda la sua funzione, il suo oggetto e i suoi obiettivi.

Noi pensiamo che la valutazione sia un'operazione contemporanea alla progettazione e all'azione, che sia un compito innanzitutto relativo all'equipe che gestisce l'intervento, che sia una funzione permanente di un lavoro da svolgersi rigorosamente in itinere.

Si valuta il proprio operato sicuramente per migliorarlo, confrontando aspettative, obiettivi ed esiti e sottolineando problemi e limiti, ma anche per restituire al committente un riscontro di efficacia e di utilità ineludibile per legittimare l'investimento economico nel progetto. L'oggetto della valutazione è sostanzialmente l'adeguatezza del dispositivo nei confronti degli obiettivi, l'efficacia della struttura organizzativa e gestionale, del setting, della distribuzione dei ruoli e dell'attivazione delle funzioni fondamentali di un Cag.

E' per questo che riteniamo che il cambiamento possa costituire il testo di riferimento per monitorare costantemente il rispetto del mandato; il cambiamento come processo temporale da declinare nella complessità dei livelli che corrispondono al sistema della relazioni che sono in gioco in un servizio.

Per esempio considerando i cambiamenti nei seguenti ambiti:

- il rapporto tra il singolo utente e la struttura (rispetto delle regole, partecipazione, condivisione del progetto)
- la relazione tra l'educatore e il singolo e tra l'educatore e i gruppi; (riconoscimento del ruolo, autorevolezza, funzione di ascolto, mediazione e negoziazione, livello di coinvolgimento, collusioni)
- il rapporto tra i gruppi all'interno del centro; (livello di conflittualità, di condivisione, di appartenenza, dinamiche di scioglimento e composizione, di apertura e chiusura)
- l'equipe e l'interazione con la struttura; (capacità di tutelare il setting e di modificarlo in base alla valutazione)
- il rapporto tra le istituzioni-committenti e la gestione; (il livello di delega, di promozione di connessione di reti, di approfondimento nella lettura dei bisogni...)
- il ruolo del servizio nella comunità territoriale e le altre agenzie (riconoscibilità del cag, collaborazioni, rapporti di rete, capacità di animazione sociale..)

Tutti questi ordini di cambiamento possono essere compresi nonostante la loro non immediata visibilità attraverso una serie di indicatori (quelli riportati sono esempi schematici), di descrittori osservabili e possono fornire il materiale principale di rielaborazione.

La valutazione per essere davvero sistemica deve infatti rivolgersi a tutti i soggetti e a tutte le principali interazioni che sono implicate nel funzionamento del servizio, focalizzandone diacronicamente e sincronicamente l'asse del cambiamento.

E' necessario allora prevedere un'attenzione quotidiana supportata da strumenti di rilevazione e di osservazione clinica in grado di monitorare i cambiamenti del singolo

ragazzo ( limitatamente ad alcuni casi) sia rilevando eventi, dati comportamentali, sia ascoltando, stimolando riscontri sul suo vissuto all'interno del centro.

Allo stesso tempo si possono proporre questionari per sondare l'immagine del centro nel territorio, tra i gruppi di giovani che non lo frequentano come tra gli operatori delle altre Agenzie educative.

Osservare, rilevare, descrivere, interpretare, combinando dati oggettivi e impressioni soggettive, indicatori qualitativi e quantitativi, redigendo schede e diari, questionari e relazioni: questa è la complessità dell'attività valutativa in un servizio socio-educativo.

Certo, questo non significa costringere un educatore ad un lavoro di scrittura permanente (anche se "scrivere" non fa certo male); non si tratta neanche di sospendere il proprio ruolo e di indossare i panni del valutatore o del ricercatore.

Quando si somministra agli utenti un "questionario di soddisfazione" infatti non si compie un semplice esercizio di rilevazione, ma s'incontrano i vissuti dei ragazzi, ci si confronta con loro a partire dall'esperienza comune nel centro: l'attività valutativa è sempre intrinseca alle interazioni educative in quanto apre uno spazio di riflessività sull'agito

Tutto questo funziona se non si dissociano la valutazione di senso da quella di efficacia e di qualità, se si tengono insieme un approccio "fondativo valoriale", metodi sperimentali ed un taglio clinico, ovvero se si auto-controlla la coerenza dei propri presupposti culturali con gli indicatori di utilità scelti e con la capacità di non fermarsi ai fenomeni ma di approfondire le dinamiche profonde della propria esperienza.

Ovviamente proporre una modalità e una pratica di (auto)valutazione partecipata e quindi con implicazioni fortemente soggettive, significa assegnarne la piena titolarità all'equipe prima di tutto e quindi ai momenti di programmazione e supervisione.

Si devono fare i conti con chi poi ha il diritto-dovere di ispezionare e valutare l'intervento dall'esterno.

Su questo terreno si scontano forti ritardi e soprattutto l'assenza di una cultura della valutazione nell'ambito dei servizi socio-educativi che rischia di lasciare spazio a semplificazioni riduttive.

Da una parte la valutazione si traduce correntemente in pratica certificativa, in controlli amministrativi di rispetto degli standard strutturali regionali, dall'altra si assiste ad alcune pericolose fughe in avanti.

Forse eccediamo in fantasia immaginando un futuro in cui potrebbe essere richiesto all'Ente gestore di un Cag, oltre alla solita circolare regionale, un certificato di qualità ISO 9001 o altri surrogati delle pratiche valutative in auge nei settori aziendali e del terziario.

Ciò che è preoccupante è la ricerca di scorciatoie, l'applicazione di protocolli standard, spesso elaborati in contesti davvero molto distanti dai servizi socio-educativi e soprattutto l'estemporaneità di tali applicazioni.

Infatti in alcuni casi l'attecchimento della "retorica della qualità" in contesti impreparati ad attuare una ricerca valutativa seria, approfondita e continuativa, possono essere veramente devastanti.

Quali fantomatici standard qualitativi potrebbero funzionare in un servizio che produce relazioni ed esperienze?

Non si tratta allora di arroccarsi, ma di sollecitare sia le istituzioni che i soggetti più attivi nelle comunità territoriali a confrontarsi proprio su questi temi: perché, che cosa e come si valuta un servizio alla persona con un mandato preventivo-promozionale come il Cag?

La questione è quindi davvero aperta con tutte le sue cruciali implicazioni che riguardano, non crediamo di esagerare, la tenuta e la sopravvivenza dei servizi stessi.

Per questo pensiamo che la valutazione non debba essere considerata una funzione esterna al lavoro educativo, ma che possa invece definirsi entro i confini di una propria specificità pedagogica, intrinseca agli interventi di promozione e che debba, infine, diventare oggetto di percorsi di formazione di secondo livello per gli operatori in servizio.

## **Dietro agli sguardi: l'Equipe educativa e i suoi tavoli**

Dall'allestimento del setting alla sua valutazione, dalla conduzione dello spazio esperienziale e relazionale all'impiego di una sintassi pedagogica per monitorare il progetto: tale è la responsabilità del personale educativo.

Siamo convinti che in un servizio non storicizzato, con una labile immagine istituzionale ed un mandato travalicante, gli operatori con le loro modalità, i loro stili e i loro copioni di riferimento abbiano il potere di lasciare un'impronta fondamentale nei centri.

Questo potere è però accompagnato da una serie di sovraesposizioni emotive molto intense; nel caso di un Cag si tratta del rischio di acutizzare le oscillazioni lungo il "doppio registro emotivo" del desiderio e della depressione (Scaratti G. in Regoliosi 1997, pag.88), tra fantasie di onnipotenza e frustrazioni che accompagnano la sequenza di successi e insuccessi di un simile intervento.

L'educatore di un Cag non ha curricula né protocolli ai quali ancorarsi e dai quali essere vincolato, non ha un mansionario analitico né un mandato dettagliato al quale riferirsi; non ha nemmeno un'utenza stabile e socialmente obbligata

Lavora a mani nude, contribuendo così alla definizione del progetto e soprattutto alla "conquista" dell'utenza, all'autodeterminazione del proprio ruolo, ed è esposto ai continui cambi di scena, agli eventi critici, all'andamento imprevedibile che contraddistingue i comportamenti degli adolescenti in un contesto flessibile di aggregazione.

In questa condizione che è paradossalmente di libertà e rischio, di autonomia professionale e di solitudine, è evidente quanto sia importante avere un costante confronto con i colleghi attraverso il lavoro di equipe.

Parlando di equipe educativa intendiamo il gruppo di lavoro con compiti di programmazione, generale e specifica, e di valutazione, composto da tutti gli operatori che intervengono sul campo.

Ci riferiamo innanzitutto al luogo e al momento, all'area specifica delimitata temporalmente, regolamentata e diversificata dall'orario sul campo, che si colloca prima e dopo il rapporto quotidiano con l'utenza.

L'equipe prima ancora di essere un gruppo, uno staff, è infatti uno spazio di elaborazione, d'interpretazione, di confronto tra valutazioni che procedono dal singolo caso alla tenuta complessiva del progetto, tra attribuzioni di significato al micro-evento e riflessioni sul senso generale del lavoro.

E', o meglio dovrebbe essere, "un circolo ermeneutico" dove praticare "un continuo passaggio dal dettaglio locale alla connessione globale"(Bertolini, 1993, pag. 94), dove negoziare gli sguardi e i discorsi dei singoli educatori relativi all'esperienza trascorsa e alla dimensione progettuale, al passato e al futuro dell'intervento.

Dovrebbe presentarsi come un luogo protetto scandito dalla necessaria impudicizia che permetta anche di socializzare i propri transfert emotivi, le proprie difficoltà nella conduzione delle singole relazioni, di adattare il proprio stile comunicativo al setting.

Diciamo dovrebbe perché non possiamo omettere i problemi d'identità e di agibilità delle equipe educative, da sempre in balia a sovrapposizioni di compiti, alla mancanza strutturale di tempo, di ore riconosciute e retribuite, alla variabilità dei propri componenti.

Una riunione d'equipe spesso deve contemplare una programmazione specifica, tecnico-organizzativa e quindi molto operativa (scadenze, risorse, compiti), una riflessione sui casi (aggiornamento eventuali schede, segnalazioni), e magari una discussione sulla gestione di un imprevisto, tutto, magari, in due striminzite ore settimanali.

Diventa arduo poter affrontare discussioni impegnative e ampie sull'orizzonte di senso o argomenti delicati come i flussi emotivi del proprio agire; si rischia così di scivolare o sul piano organizzativistico o su quello diagnostico, delegando o rimuovendo gli altri aspetti fondamentali come la produzione di una visione complessiva e condivisa

Una via d'uscita riteniamo possa stare nel riconoscimento della propria composizione e soprattutto dei propri limiti.

L'equipe educativa a partire dalla sua non autosufficienza richiede allora altri ambiti; per esempio quella che, nel contesto della nostra Coop. Sociale che gestisce due Cag, chiamiamo inter-equipe composta da tutti gli operatori dei centri, deputata al confronto delle esperienze, alla tematizzazione di nuclei problematici, al monitoraggio delle funzioni attivate nei centri, all'attivazione di percorsi di auto-formazione.

L'inter-equipe diventa così il luogo dove interrogare l'identità progettuale a partire dalla socializzazione delle diverse modalità di gestione delle attività dei centri, dall'esposizione di situazioni esemplari, di casi paradigmatici che investono scelte e approcci generali.

Oltre a un tale ambito dove avviene uno scambio orizzontale, *inter-pares*, delle visioni, l'equipe richiede uno sguardo ulteriore, una presenza più distaccata, in grado di ascoltare, facilitare l'elaborazione e restituire i vissuti degli operatori: richiede una supervisione.

Pensiamo ad una pratica (e quindi a qualcosa di continuativo e non occasionale) in grado di affiancare al tavolo della progettazione e della valutazione, proprio dell'equipe, un momento di sospensione, di distanziamento dall'attività quotidiana, di arretramento finalizzato ad una comprensione e ad un coinvolgimento più efficace nell'attività stessa.

Una pratica che assuma l'esperienza operativa nella sua materialità, nei suoi indicatori empirici insieme ai vissuti, alle rappresentazioni, alle proiezioni emotive degli operatori, come testi da trascrivere e dipanare nelle loro implicazioni più latenti.

Alludiamo ad uno spazio di discorsività e di trascrizione che permetta agli operatori di connettere il proprio modo di "mettersi in scena di fronte al ragazzo" (Bertolini 1993, pag.150), con la propria rappresentazione dell'idea di formazione, il proprio stile relazionale con il dispositivo organizzativo che struttura il proprio ruolo.

Si tratta di provare un percorso di smascheramento dei propri modelli, delle proprie filosofie implicite così come delle fantasie, delle identificazioni affettive che spesso sono tanto invisibili quanto determinanti nella conduzione della propria azione.

Un percorso che può iniziare dagli indizi, dai dettagli, dai sintomi presenti nelle narrazioni della propria esperienza sul campo per scoprire e le congruenze e le discrepanze tra i valori, i copioni pedagogici, le emozioni, le strategie e le procedure comunicative e relazionali che sono in gioco nel lavoro quotidiano in un centro di aggregazione.

Pensiamo ad una titolarità specificamente pedagogica della supervisione poichè riteniamo prioritaria una domanda di elaborazione cognitiva ed emotiva dell'esperienza degli educatori che possa, in ultima istanza, restituire un grado superiore di consapevolezza e di criticità in ordine al loro compito di allestire situazioni formative.

In questa direzione, lo stiamo sperimentando ancora in modo molto artigianale, riteniamo che la proposta di Clinica della Formazione (Cfr R.Massa 1991, 1992) possa contribuire ad orientare un simile percorso, proprio perchè colpisce al cuore una delle questioni più calde per un educatore: le sue modalità di riconoscimento, di autocomprensione e quindi di presentazione agli altri.

### **“Ma tu che lavoro fai?”**

Chi lavora in un Cag questa domanda disarmante se la sente ripetere spesso, sia dai ragazzi che inizialmente stentano ad identificare la figura magari autorevole e quindi rispettata dell'operatore con quella di un professionista, sia da molti genitori convinti che sia tutto meritevole volontariato.

Un imbarazzo che altri colleghi si risparmiano facilmente, che costituisce, però, oltre ad un evidente problema di sicurezza per l'educatore, anche una sollecitazione costante all'elaborazione delle proprie modalità di presentazione e di riconoscimento.

Chi sei sul campo non è mai scontato, non è immediatamente riconoscibile attraverso una divisa, un camice, un attrezzo, una cattedra. E' più facile far capire chi non sei: non certo un maestro o un'insegnante, non un istruttore che trasmette specifiche abilità.

A volte l'educatore si configura come un semplice interlocutore, un giovane adulto disponibile al dialogo e all'ascolto, a volte invece come una sorta di intrattenitore che propone giochi e attività per trascorrere il tempo, altre ancora come un controllore che interviene per segnalare comportamenti non consentiti.

Tanto conta l'abito mentale, simbolico e quindi comunicativo che s'indossa: è dall'immagine e dal significato che si attribuisce al proprio ruolo che inevitabilmente dipende il riconoscimento dell'altro e da parte dell'altro.

Nello sterminato dizionario di metafore, identificazioni e assegnazioni di partiture, noi scegliamo tre copioni che meglio restituiscono il senso della nostra presenza tra i ragazzini e di quello che cerchiamo di essere e di fare con loro.

**L'educatore-interprete**, ovvero il mediatore-traghettoniere tra mondi diversi e spesso conflittuali o comunque insofferenti come quello delle istituzioni e quello molto più sparpagliato dei giovani, e quindi il traduttore di messaggi cifrati, di domande, il sensore di richieste e bisogni.

Una persona che cerca di capire linguaggi e codici diversi, di decifrare i segnali di fumo, che cerca di stare sufficientemente vicino per chinarsi, ascoltare le parole sottovoce e guardare negli occhi l'altro, e sufficientemente distante da non cadere in un dannoso abbraccio. Un interprete che traduce e accompagna, a volte presenza semplicemente strumentale per problemi di orientamento e d'informazione, a volte presenza significativa nella condivisione d'esperienza.

La seconda immagine più forte e più spudorata è quella **dell'educatore-seduttore**. (Cfr R. Massa 1995) Seduttore, letteralmente, come colui che se-duce l'altro, conducendolo in disparte, portandolo altrove, in un luogo differente, introducendo altre modalità di socializzazione, prefigurando altre quotidianità possibili. E' l'educatore che si dispone come costruttore di una trama relazionale ed esperienziale autentica, condividendo attività, imprese, eventi che deviano costituendo un'alternativa alla routine.

E' anche l'operatore che con il suo approccio empatico rimane sempre sul filo, rischiando di sconfinare, di diventare intrusivo, complice, di approfittare della fiducia conquistata, e che ha costantemente bisogno di elaborare e controllare questo suo potere relazionale.

Infine **l'educatore-provocatore**, che "chiama fuori" l'altro, invitandolo ad uscire, ad esprimersi, a tirare fuori le proprie capacità, che stimola, incita e facilita l'attivazione dei processi, per poi distanziarsi e lasciar fare. E' anche l'operatore consapevole dei propri limiti, che utilizza la provocazione come strategia, per produrre spiazzamento e al tempo stesso per trasmettere segnali ed innescare percorsi, osservando poi le reazioni e gli effetti. Oltre a queste immagini che tracciano alcune mappe nelle auto-attribuzioni degli operatori, c'è poi una differenziazione sia funzionale che simbolica che riguarda i diversi ruoli da ricoprire all'interno di un Cag.

Riteniamo che sia indispensabile distribuire il personale su tre ruoli che corrispondono anche a tre ineludibili funzioni di conduzione delle attività in grado di tenere conto delle differenze che caratterizzano la stessa utenza in termini di età, di genere e quindi di codici e linguaggi.

Il **coordinatore**, presenza più autorevole, esperta e tutelante, che rappresenta il centro all'esterno, durante il lavoro di rete, nei rapporti con le famiglie. Non è da intendersi come una figura burocratica o semplicemente organizzativa, dato che la sua funzione di mediazione è di natura specificamente pedagogica, sia nella gestione dei conflitti interni all'equipe, sia nella risoluzione dei problemi nella relazione quotidiana con i ragazzi, e soprattutto nell'assunzione di responsabilità, nel momento delle decisioni e delle scelte progettuali più rilevanti. Preferibilmente riteniamo debba aver già ricoperto per qualche

anno il ruolo di animatore o di educatore in un Cag accumulando una solida esperienza sul campo che comunque non deve mai abbandonare.

Il secondo ruolo è quello peculiare dell'**educatore**, che abbiamo cercato di riassumere nelle immagini precedenti, con il compito di condurre le attività, di gestire e presentare il setting del centro.

Il terzo è quello un po' più bistrattato **dell'animatore socio-culturale**, per il quale valgono comunque le immagini attribuite all'educatore, che però per sua formazione è in grado di mettere in gioco alcune competenze specifiche sia sul piano comunicativo che sul piano tecnico, nella promozione di proposte di socializzazione, nella facilitazione organizzativa delle attività, nella sollecitazione a proiettare nel territorio e nel contesto della comunità le iniziative del centro.

Ovviamente non si tratta di una divisione del lavoro rigida, né di una compartimentazione curricolare degli operatori; centrale è la disposizione di differenti sensibilità capaci allo stesso tempo di condividere una progettualità e di negoziare all'interno dell'equipe approcci e modalità relazionali.

### **Precari e professionali.**

Ciò che deve unire queste figure è l'acquisizione di professionalità, la consapevolezza delle proprie responsabilità, la possibilità di autocomprendersi come operatori pedagogici.

A livelli diversi li lega sia una domanda di formazione permanente sia una richiesta di stabilità, ovvero gli ingredienti fondamentali che sostengono la professionalità stessa.

E' vero infatti che si lavora costantemente in un regime strutturale di precarietà, ma non per questo si possono accettare gli effetti più deteriori di tale regime.

C'è la precarietà, questa sì ineludibile, dell'interazione educativa con un'utenza la quale non ha alcun obbligo sociale (anche nel caso di casi segnalati dai servizi) che ne vincola la frequentazione del centro, una precarietà che costituisce come abbiamo ripetuto il terreno della sfida progettuale.

C'è poi un'altra precarietà che caratterizza i rapporti di lavoro e che spesso risale alle modalità di assegnazione della gestione dei servizi (convenzioni troppo brevi, incarichi limitati nel tempo,) da parte degli Enti pubblici, che poi si ripercuote nella definizione dei rapporti lavorativi (contratti a termine, incarichi professionali...).

L'impegno, l'apporto motivazionale, la disponibilità all'apprendimento, la sovraesposizione emotiva e cognitiva che viene richiesta a chi lavora in un Cag, come in tutti i servizi socio-educativi, necessita di essere controbilanciata sul piano della chiarezza e delle garanzie.

Pensiamo emerga sempre più con forza un bisogno di contratto, la necessità di stabilire un patto chiaro tra l'operatore e l'agenzia che gestisce il servizio, e quindi nel caso del privato sociale, tra la Cooperativa e l'Ente pubblico committente.

L'aspetto della professionalità, della qualità degli interventi, del superamento del volontarismo e del dilettantismo è strettamente connesso sia con una questione di cittadinanza pedagogica dei progetti d'intervento promozionale sia con problematiche di natura sindacale.

Lavorando in un Cag si sperimenta la flessibilità del setting e quindi anche la disponibilità alla flessibilità di orari e modalità di lavoro come al cambiamento di stili e di approcci. Per mantenere livelli di qualificazione dell'intervento si ha bisogno allora sia di formazione permanente sia di stabilità contrattuale.

Il contratto educativo che l'operatore negozia costantemente con i ragazzi non è disgiunto dal contratto lavorativo che lega l'operatore e l'istituzione, dato che la vicinanza, la continuità, l'impegno e la disponibilità alla condivisione che sorregge la relazione educativa diventa praticabile se il committente garantisce la permanenza, la continuità e la regolarità lavorativa per l'educatore.

Questo passaggio diventa davvero ineludibile se s'intende superare la condizione di debolezza e per certi aspetti di minorità dei Cag, se si vuole congedare quell'immaginario che relega questi servizi nell'ambito delle strutture ricreative confinanti con il volontariato, de-qualificando ruoli e potenzialità di progetti che investono, con tutti i limiti, aspetti consistenti della vita e della crescita dei ragazzi di una comunità territoriale.

Altrimenti il circolo rischia di farsi sempre più vizioso: la precarietà istituzionale richiama la debolezza organizzativa e alimenta la superficialità pedagogica, così che operatori precari e sottopagati vivono come transitorio un intervento che non garantisce riconoscimenti professionali, facendo venire meno il necessario investimento progettuale sul piano teorico e metodologico, mentre la conseguente immagine di debolezza legittima e alimenta la sottovalutazione politica e istituzionale del servizio.

Da tali circoli non si esce se non spezzandone l'andamento; la nostra presunzione ci porta a pensare che rivendicare e sostenere una "cittadinanza pedagogica" per i progetti di gestione dei Cag possa rappresentare una prima incrinatura; altre vie, oggi, ci sembrano un po' dei sotterfugi.

## BIBLIOGRAFIA

- A.A.V.V. (1991) *Centri di Aggregazione Giovanile: una risposta adeguata o da reinventare*, Regione Lombardia, atti del convegno.
- A.A.V.V. (1996) *C.A.G.: dalla prestazione alla progettualità, 1991/1996 che cosa è cambiato*. Regione Lombardia, atti del convegno.
- A.A.V.V. (1998) *1000 percorsi...un'unica idea. Ricerca sui C.A.G nella realtà del C.N.C.A.*, Coordinamento Nazionale Comunità d'Accoglienza Area Lombardia, Milano.
- BARONE P. (1997) *La Materialità educativa. L'orizzonte materialista dell'epistemologia pedagogica e la clinica della formazione*. Unicopli, Milano
- BARONE P., MANTEGAZZA R. (1999), *La Terra di Mezzo. Gli elaboratori pedagogici dell'adolescenza*. Unicopli, Milano.
- BERTOLINI P. (1988) *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*. La Nuova Italia, Firenze.
- BERTOLINI P., CARONIA L. (1993) *Ragazzi difficili*. La Nuova Italia, Firenze
- BOURDIEU P. (1998) *Meditazioni pascaliane*. Feltrinelli, Milano
- DEMETRIO D. (1990) *Educatori di professione*. La Nuova Italia, Firenze.
- FABBRINI A., MELUCCI A. (1992) *L'età dell'oro. Adolescenti tra sogno ed esperienza*. Feltrinelli, Milano.
- FRANZA A.M (1993) *Giovani satiri e vecchi sileni*. Unicopli, Milano
- FOUCAULT M. (1975) *Sorvegliare e punire*. Einaudi, Torino.
- MAKARENKO A. S. (1977) *Poema Pedagogico*, Editori Riuniti, Roma
- MANTEGAZZA R. (1995) *Teoria critica della formazione. Espropriazione dell'individuo e pedagogia della resistenza*. Unicopli, Milano.
- MANTEGAZZA R. (1998) *Filosofia dell'educazione*. Bruno Mondadori, Milano.
- MARSICANO S. (a cura di) (1998) *Elementi di Psicopedagogia*, FrancoAngeli, Milano
- MASSA R. (1986) *Le tecniche e i corpi. Verso una scienza dell'educazione*. Unicopli, Milano.
- MASSA R. (1995) *Educazione e Seduzione*, in "Adultità" n. 2, Guerini, Verona.
- MASSA R. (1997) *Cambiare la scuola*. Laterza, Roma-Bari.
- MASSA R. (a cura di) (1988) *L'adolescenza. Immagine e trattamento*. F. Angeli, Milano
- MASSA R., DEMETRIO D. (a cura di) (1991) *Le vite normali. Una ricerca sulle storie di formazione dei giovani*. Unicopli, Milano.
- MASSA R. (a cura di) (1992) *La Clinica della Formazione*, FrancoAngeli, Milano
- MELUCCI A., FABBRINI A. (1991) *I luoghi dell'ascolto*. Guerini, Milano.

MELUCCI A. (1994) *Passaggio d'epoca*, Feltrinelli, Milano  
MELUCCI A (1997) *Vite parallele*, in "Animazione Sociale" n.4, aprile 1997  
PISTOLINI S. (1995) *Gli sprecati. I turbamenti della nuova gioventù*, Feltrinelli, Milano  
REGOLIOSI L. (1992) *Una radiografia dei C.a.G.*, in "Animazione sociale", n.9.  
REGOLIOSI L. (1997) *La prevenzione del disagio giovanile*, Nuova Italia Scientifica, Roma  
SALOMONE I. (1997) *Il setting pedagogico*, Nuova Italia Scientifica, Roma.  
SCARATTI G. (1997) *Aspetti di analisi valutativa del lavoro preventivo*, in Regoliosi (1997)

Il presente lavoro è l'esito delle riflessioni scaturite all'interno dell'Equipe Cag della Coop. Sociale "Libera Compagnia di Arti e Mestieri Sociali", durante un anno di serrato confronto tra educatori impegnati nella conduzione di due Cag dell'hinterland milanese. Un percorso che ha portato all'organizzazione di un convegno, il 26 e il 27.11 1999, nel quale sono intervenuti tra gli altri, Riccardo Massa, Eugenio Rossi, Sergio Tramma, Raffaele Mantegazza

#### AUTORI

Andrea Marchesi, formatore, Via Emilia 46, 20097 S.Donato M.se (Mi) Tel. 02/55700075.  
Cooperativa Sociale Libera Compagnia di Arti e Mestieri Sociali - L.go Volontari del Sangue 2,  
20097, S.Donato M.se (Mi) Tel.-Fax 02/89515458.