



Comune di Bologna



Istituzione
Educazione e Scuola
Giovanni Sedioli



Scuola
è Bologna

Progetto Educativo Centri Anni Verdi – CAV Traiettorie di innovazione pedagogica

**L' impegno del Comune di Bologna
per la formazione dei futuri cittadini**

Febbraio 2018

Presentazione

1. **PREMESSA**
2. **L'ESPERIENZA DEI CENTRI ANNI VERDI: CENNI
STORICI**
3. **I MODELLI DI RIFERIMENTO TEORICI DEI CAV**
4. **L'ESPERIENZA DEI CAV OGGI**
5. **IL GRUPPO DI LAVORO PER LA RIVISITAZIONE
DEL SERVIZIO**
6. **I NUOVI CAV: FINALITÀ/OBIETTIVI/MODALITÀ**
7. **I NUOVI CAV: UTENZA, ORARI, CALENDARIO,
SEDI**
8. **I NUOVI CAV: ATTIVITÀ E PERSONALE**
9. **I NUOVI CAV: ATTIVAZIONE DEL MODELLO**

Presentazione

Gli obiettivi che si pone il nuovo “Progetto Educativo Centri Anni Verdi - CAV” sono in stretta sintonia con la Legge Regionale Emilia-Romagna n.14/2008 “Norme per le Giovani Generazioni”, le Delibere della Giunta Regionale n.590 del 13/05/2017 “Progetto Adolescenza”, n.552 del 28/04/2017 “Politiche Regionali per i Preadolescenti, Adolescenti e Giovani” e con il Documento Unico di Programmazione del Comune di Bologna.

La finalità complessiva è quella di creare condizioni di benessere a favore degli adolescenti attraverso la promozione e il rinnovamento di iniziative a loro favore, all’interno dei contesti sociali nei quali vivono, in una duplice prospettiva.

Da un lato vanno potenziate le azioni in ambito socio-educativo che hanno, come focus specifico, l’ascolto dei ragazzi e delle ragazze, la promozione del successo formativo e scolastico, attraverso il sostegno allo studio pomeridiano, attività laboratoriali, lo sviluppo delle competenze, la promozione dell’aggregazione sociale e della *cittadinanza attiva*, intesa a individuare percorsi finalizzati a un maggiore coinvolgimento e partecipazione nel proprio contesto sociale di appartenenza.

Dall’altro si ritiene debbano essere incoraggiate azioni che favoriscano il protagonismo degli adolescenti e il riconoscimento del loro ruolo nel divenire quotidiano, evitando qualsiasi forma di discriminazione, sociale, culturale, religiosa.

L’attenzione all’adolescenza come età complessa, con proprie caratteristiche e specifici bisogni, che occorre conoscere e riconoscere, viene assicurata da IES attraverso la promozione di servizi/progetti educativi di supporto che si realizzano in orari pomeridiani e nei momenti di sospensione dell’attività scolastica nel periodo estivo.

Le azioni di IES sono quindi rivolte alla promozione del *benessere* attraverso interventi in ambito educativo, culturale, di promozione sociale, sportivo, ricreativo e di azioni volte a contrastare il disagio

scolastico, il rischio di dispersione/abbandono scolastico e ogni altra forma di disagio, di emarginazione sociale, di discriminazione. In sostanza IES prefigura la realizzazione di una rete di “centri giovanili diffusi” in stretta sinergia con il sistema scolastico, nei quali ragazzi e ragazze si possano riconoscere e trovare momenti di socializzazione, di confronto, di crescita.

Nel quadro degli interventi educativi promossi da IES sarà favorito il diretto coinvolgimento degli adolescenti, anche attraverso l’educazione tra pari, in modo da valorizzare il loro protagonismo e sviluppare le loro risorse e le loro capacità di aiutarsi, assumendosi inoltre la responsabilità di riconoscere i propri problemi e sperimentarne soluzioni.

IES, nel proprio impegno quotidiano, conferma piena disponibilità a ogni forma di collaborazione con tutti gli attori Istituzionali - Enti Locali, Sistema Scolastico, Azienda Sanitaria ecc. - e con i soggetti del Terzo settore che si occupano di adolescenza, al fine di realizzare una “Comunità Educante” che si faccia carico, nel suo insieme, della promozione di condizioni di crescita dei giovani in un contesto sociale sano e inclusivo.

1. PREMESSA

Lo scenario socio-culturale del nostro Paese è caratterizzato da contrasti e bipolarità, tra innovazione, sviluppo tecnologico, ricchezza di scambi commerciali ed economici, grande mobilità anche individuale da un lato e dall'altro segni di crisi, riconducibili alle difficoltà di tante famiglie a garantire livelli accettabili di qualità di vita nella condivisione e nel rispetto dei valori fondamentali, con l'aggravante di crescenti squilibri nella distribuzione della ricchezza. In questo quadro si inserisce il contrasto fra i modelli di vita virtuali, proposti quotidianamente da mass-media e web e le prospettive esistenziali reali, a cominciare dall'accesso al mondo del lavoro. Un conflitto che crea spesso nei giovani sofferenza, insicurezza, scarsa autostima ed emarginazione.

In particolare i soggetti in età preadolescenziale e adolescenziale faticano a trovare il proprio equilibrio identitario di fronte all'insidia dei modelli consumistici e alle modalità di comunicazione che prescindono dai rapporti interpersonali diretti, con il rischio di pericolosi isolamenti, di perdere lo sguardo critico, di essere condizionati dalla cultura dominante e di sviluppare una rappresentazione temporale eccessivamente schiacciata sul presente e chiusa sulla visione del futuro. Allo stesso tempo emergono aree di povertà educativa, insidiosa quanto e più di quella economica perché priva preadolescenti e adolescenti di opportunità educative adeguate, non permette loro di scoprire le proprie capacità e potenzialità, di coltivare i propri talenti e allargare le proprie aspirazioni. Un disagio che incide anche sul percorso scolastico determinando situazioni di difficoltà, di insuccesso e di abbandono. Il fenomeno della dispersione scolastica rappresenta un fallimento del percorso educativo e una ferita all'autostima di ragazzi e ragazze che li espone a rischi di marginalità sociale. Dalle diverse forme di disagio che vivono i ragazzi, possono originarsi fenomeni più gravi quali bullismo, asocialità, consumo di sostanze o altre forme di dipendenza.

La crisi economica ha determinato inoltre un arretramento del

welfare che ha colpito soprattutto le pratiche di prevenzione del disagio sul territorio, acuendo le difficoltà delle famiglie in sofferenza economica e con scarso capitale sociale.

Infine la nostra società sempre più multietnica e culturalmente meticciasca, richiede approcci educativi in grado di dare risposte adeguate a questa nuova realtà, nella scuola così come nell'extra-scuola. Le differenze culturali stentano a essere percepite come risorse e, nella nostra epoca, si riaffacciano atteggiamenti di paura e pregiudizio che rendono difficile il lavoro di tessitura dei legami comunitari che stanno alla base di qualsiasi impresa educativa.

Se l'area adolescenziale e giovanile è interessata da vari aspetti problematici, allo stesso tempo manifesta ricchezze rilevanti ampiamente diffuse, anche se non sempre riconosciute dai mezzi di informazione e dall'opinione pubblica. Tanti sono gli esempi che confermano le capacità di ragazzi e ragazze di sviluppare un sistema di regole e di valori, in un'ottica di condivisione sociale e civile. Proprio per questo occorre superare la logica *consumata* del welfare orientato al superamento del disagio, ricercando invece condizioni di benessere all'interno delle comunità nelle quali adolescenti e giovani vivono, a supporto del loro successo formativo.

La filosofia che guida la riprogettazione dei CAV vuole operare in chiave positiva orientata a sostenere l'adolescenza, come fase della vita, nella ridefinizione della propria identità, nell'espansione della propria autonomia, nell'assunzione di nuove responsabilità individuali e collettive e nel raggiungimento di un proprio benessere esistenziale.

La stesura del presente documento si è avvalsa del contributo tecnico/scientifico di un Gruppo di Lavoro, appositamente costituito e formato da personale interno, Dirigenti Scolastici, Responsabili SEST - Servizi Educativi Scolastici Territoriali di Quartiere e dal CdA di IES.

Diventa decisivo, di fronte allo scenario proposto dalla società complessa, ricucire le fratture esistenti nel sistema di welfare

educativo, *cogliendo e interpretando i bisogni/desideri dei ragazzi, coniugandoli con risposte adeguate in senso comunitario.*

Di seguito vengono evidenziati alcuni ambiti critici di particolare rilevanza nel perseguimento di questo obiettivo.

Multiculturalità

La multiculturalità è una condizione del nostro tempo e del nostro territorio che appartiene al contesto di vita dei ragazzi e delle ragazze. A partire da questo dato di concretezza, l'obiettivo della comunità educante potrebbe configurarsi come la tensione verso l'interculturalità, in cui il riconoscimento delle differenze è il primo passo per comprenderne il valore e per l'innescare di un processo per lo sviluppo di risorse ulteriori. Non solo il contesto, ma spesso anche le biografie sono multiculturali e, nella fase di costruzione della propria identità, per ragazzi e ragazze è importante trovare una relazione educativa che si faccia promotrice di una integrazione tra le diverse esperienze, capace di superare il rischio di una loro estremizzazione e della chiusura dei soggetti educativi ad altre possibilità. A questo riguardo occorre evidenziare che gli adolescenti stranieri si trovano ad affrontare problematiche complesse. Mentre nel primo impatto con il paese ospitante i ragazzi devono fare i conti con una nuova lingua, una nuova scuola, nuovi ambienti e contesti sociali, quelli di seconda generazione sono chiamati a elaborare la loro appartenenza alla cultura di origine e a quella del paese ospitante.

Differenze di genere

La preadolescenza e l'adolescenza sono fasi dell'esistenza, in cui si ha una forte spinta verso l'identificazione di genere e la relazione con i pari si avvia verso il campo dell'affettività e della sessualità. Su questo terreno emerge la fragilità di ragazzi e ragazze riguardo agli stereotipi/pregiudizi di genere, che rendono l'identificazione una *gabbia* in cui è difficile poter affermare una diversità dalle posizioni conformiste. Sulle differenze di genere pesano inoltre i modelli culturali di riferimento, che possono o meno veicolare i diritti anche in relazione al genere stesso. L'educazione in questo ambito ha un ruolo centrale nel costruire un orizzonte in cui sia possibile compiere

le proprie scelte senza essere vittima di stigma. La parità di opportunità tra i generi nasce solo da un'educazione che si faccia carico dell'affettività, e dell'alfabetizzazione alle emozioni. Inoltre la prevenzione di gravidanze precoci e indesiderate e delle malattie sessualmente trasmissibili è un obiettivo centrale per chi si occupa di questa fascia d'età, tenendo conto del fatto che l'educazione alla sessualità è efficace solo se strutturata all'interno di un percorso che non si limiti alla prevenzione del rischio, ma che affronti il tema in una chiave più complessa, con un orizzonte etico.

Rapporto con il Web: rischi e opportunità

L'utilizzo di supporti per navigare sul Web è sempre più diffuso e precoce, tale per cui *il virtuale* entra a fare parte della quotidianità di ragazzi e ragazze. Si ritiene necessario agire sulla divisione tra virtuale e reale, per andare verso la visione di una *realtà* che tenga conto anche delle esperienze vissute in contesti virtuali. Per ragazzi e ragazze tali contesti sono interscambiabili con quelli concreti, ma la maggioranza non è consapevole di cosa questo comporti in termini di pericolo e di responsabilità. I numerosi casi di cyberbullismo e di *sexting* segnalano profonde carenze nella capacità di utilizzare gli strumenti digitali in modo consapevole e strategico. D'altro canto la digitalizzazione si mostra come una grande risorsa, come un campo di esperienze e di relazioni altrimenti precluso. In questo senso è importante costruire una *cornice* di utilizzo, in cui rimarcare un'educazione alla responsabilità in ogni contesto, anche verso di sé, per arginare fenomeni di isolamento nel solo *virtuale* e la sottrazione ad altri campi di esperienza.

Motivazione all'apprendimento

Se ormai è considerato scontato che sia necessario *imparare ad imparare* e che in tale senso si debba muovere la *didattica 2.0*, non è altrettanto diffusa una riflessione sulla motivazione all'apprendimento. Lo studio e la scuola, nonostante le ricerche confermino che investire in istruzione migliora le prospettive occupazionali, non sono più percepiti diffusamente come ascensori sociali e tanto meno come patrimonio culturale personale. Oggi ogni soggetto deve trovare una propria dimensione in cui lo studio e

l'apprendimento siano una scelta e non *solo* un obbligo. Da parte delle agenzie educative è innegabile che questa sfida sia molto più ardua e proprio per questo si rende necessaria la costruzione e la messa in rete di diversi attori che, con competenze articolate, possano contribuire a questa componente centrale per la traiettoria esistenziale di ragazzi e ragazze.

La carenza di *motivazione all'apprendimento* si può altresì tradurre in *demotivazione allo studio* che facilmente porta all'insuccesso, alla dispersione e all'abbandono scolastico, con danni per i singoli e per la società. Da tale demotivazione possono conseguire situazioni di disagio, di contrasto e aggressività e di ricerca di *scorciatoie* come risposta al disagio stesso - come *conquista di benessere*.

Autonomia e responsabilità

Le fasi preadolescenziale e adolescenziale spingono ragazzi e ragazze alla presa di distanza dal contesto familiare, per muoversi verso il gruppo dei pari. In un contesto sociale in cui la libertà viene spesso declinata come *assenza di doveri*, l'educazione ha il compito di accogliere la spinta all'autonomia, integrandola con il piano delle responsabilità. La spinta all'autonomia è forte quanto la necessità di poter essere accompagnati gradualmente dagli adulti in questo percorso. Una relazione educativa stabile e le figure adulte possono trasmettere ai ragazzi e alle ragazze il concetto che l'autonomia non può essere scissa dalla responsabilità, dalla capacità di prendere decisioni il più possibile consapevoli, sapendo che delle conseguenze si risponde in prima persona. L'intreccio tra autonomia e responsabilità è la base per poter essere soggetti autodeterminati e cittadini attivi.

Realtà complessa e pensiero semplificato

La complessità in cui viviamo può provocare smarrimento e paura, tali da motivare fughe nel pensiero semplificato. Questa modalità di pensiero legge il mondo e l'altro muovendosi solo tra poli dicotomici e antinomici, irrigidendo le posizioni e rigettando le differenze. L'educazione ha un ruolo fondamentale nel fare uscire i soggetti dal loro egocentrismo cognitivo, è la base per costruire uno spazio di comunicazione autentica tra individui che si riconoscono nelle

reciproche differenze, senza che questo implichi una contrapposizione o il desiderio di omologazione. Solo un cambiamento di paradigma può produrre un nuovo modo per convivere, rifiutando la violenza e la sopraffazione e questo avviene solo se la comunità educante lo pone come obiettivo condiviso tra i vari attori, perseguibile da ciascuno con le proprie specificità.

Quadro Istituzionale

In questi ultimi anni la Regione Emilia-Romagna ha costruito un *quadro diversificato di riferimenti normativi e operativi a favore dell'infanzia e dell'adolescenza* già richiamati precedentemente. In tale quadro è stato disegnato un nuovo sistema integrato delle politiche e dei servizi a favore della promozione del benessere e della tutela dei diritti dei bambini e dei ragazzi. In questa cornice e nel Documento Unico di Programmazione del Comune di Bologna, nella parte dedicata ai preadolescenti, adolescenti e ai giovani, si ritrovano alcuni fondamentali principi:

- “le giovani generazioni sono soggetti di diritti e risorsa fondamentale della comunità”;
- “la partecipazione delle giovani generazioni alla vita civile e sociale” va favorita e va promossa “la cittadinanza attiva come strumento per creare senso di appartenenza alla comunità” (LR 14/08 art.2);
- “la Regione valorizza il tempo extrascolastico dei bambini e degli adolescenti attraverso la promozione di servizi ed iniziative, gestiti da soggetti pubblici o privati, che arricchiscono il loro percorso di crescita. Le iniziative e i servizi sono finalizzati allo sviluppo dell'autonomia personale e della vita di gruppo, favorendo l'esercizio del diritto di cittadinanza, anche tramite il protagonismo consapevole, l'educazione alla legalità e il rispetto delle persone e delle cose. I servizi sono, inoltre, luogo privilegiato per la valorizzazione delle diverse potenzialità, per l'integrazione e la socializzazione di bambini ed adolescenti” (LR 14/08 art.14);
- l'impianto metodologico offerto dal Progetto Adolescenza, che “è sociale, sanitario, educativo, interistituzionale e

multiprofessionale e mantiene una relazione costante e continua tra promozione, prevenzione e cura tra tutti quelli che si occupano di adolescenza (istituzioni, soggetti, operatori e servizi)”;

- l'adolescenza è un'età complessa con caratteristiche peculiari che occorre conoscere e riconoscere e pertanto merita un'attenzione maggiore e specifica da parte dei servizi. A tal fine è fondamentale “sviluppare in modo più coordinato e mirato interventi di promozione e prevenzione nei vari contesti di vita degli adolescenti con attenzione agli adulti di riferimento ed al passaggio alla maggiore età” (Linee di Indirizzo pag. 5);
- “l'obiettivo ulteriore è di superare i residui di autoreferenzialità e frammentarietà ancora presenti nei diversi servizi, ottimizzare le risorse e rendere più efficaci gli interventi. La consapevolezza, quindi, della parzialità e dei limiti legati alla frammentazione dei differenti interventi di settore rivolti agli adolescenti sul territorio regionale finalizzati a promuovere condizioni di vita e di sviluppo positive e a prevenire e far fronte a situazioni di disagio, rende indispensabile che tale variegato quadro venga ricondotto quanto più possibile in una logica di sistema e di integrazione delle competenze sia a livello territoriale che regionale.” (ibidem).

Infine, passando al contesto relativo alla città, va notato che *fra i* 12 bisogni prioritari emersi nei laboratori partecipativi, svoltisi nei diversi quartieri nel quadro dei finanziamenti *PON Metro* e del *Bilancio Partecipativo* del Comune di Bologna, a partire dal maggio 2017, vi è quello relativo all'*Inclusione dei giovani, formazione ed educazione*, cui hanno corrisposto tre possibili ambiti di azione.

Nel *primo* ricadono proposte che mettono al centro la progettazione e la ristrutturazione di spazi dedicati all'espressione e alla valorizzazione della cultura giovanile: dare spazio a diverse forme di espressione e linguaggi, attraverso la promozione di laboratori artistici, sportivi, culturali, creativi, musicali, multimediali e di attività ludiche, che diano la possibilità di conoscere, apprendere e fare emergere abilità, passioni, propensioni e nuove competenze;

accanto ad attività culturali ed espressive, sono inoltre state proposte azioni orientate in generale alla socializzazione e allo svago.

Il *secondo* ambito riguarda invece azioni educative tese a rispondere a diversi tipi di bisogni: azioni attente alla dispersione scolastica, che si pensa di affrontare coinvolgendo i giovani in attività laboratoriali extrascolastiche, rinforzando il supporto rivolto a ragazzi che non si possono permettere le lezioni private; nell'ambito alternanza scuola-lavoro il coinvolgimento dei ragazzi e ragazze nella loro co-progettazione di specifiche attività.

Il *terzo* ambito di azioni infine riguarda proposte che prevedono percorsi assistiti di formazione, per il rafforzamento delle competenze verso l'autoimprenditorialità e il lavoro.

Nell'ambito di tali percorsi, oltre a questi bisogni sono stati evidenziati anche quelli inerenti:

- a) il *sostegno a soggetti con disagio* - con misure di prevenzione sul tema del benessere e delle dipendenze, ma anche con la proposta di processi di *empowerment* individuale e di comunità, in cui l'ascolto e l'accoglimento dei bisogni si accompagni allo sviluppo di capacità, di risorse, di potenzialità e alla costruzione di legami e relazioni;
- b) il *supporto alla genitorialità*;
- c) la disponibilità di *spazi collaborativi e aperti* di incontro - accessibili e con proposte di attività laboratoriali, di contaminazione di competenze e di apprendimento tra pari;
- d) la *multiculturalità*;
- e) l'animazione e aggregazione sociale;
- f) il diritto agli spazi, alla bellezza e al gioco;
- g) le competenze relative al digitale e ai nuovi saperi.

2. L'ESPERIENZA DEI CENTRI ANNI VERDI: CENNI STORICI

I Centri Anni Verdi – CAV nascono nei primi anni novanta, quale frutto della volontà dell'*IPAB - Istituti Educativi* in Bologna di ripensare i propri interventi socio-assistenziali, aprendosi a nuove

progettualità ed andando oltre la mera erogazione di assegni mensili a nuclei famigliari in difficoltà.

Il primo CAV fu aperto nel febbraio 1991 nel quartiere San Donato, in zona Pilastro, come centro socio-educativo per minori di età compresa fra gli 11 ed i 14 anni, *a rischio di devianza sociale*. L'impianto progettuale, metodologico e gestionale con cui sono nati i CAV intendeva rispondere essenzialmente ai bisogni di minori disagiati, anche a livello economico, in alcune zone della città segnate da una forte conflittualità sociale, secondo una visione prevalentemente riparativa e assistenziale.

Dopo 15 anni e l'apertura di altri sei CAV, l'andamento dei servizi e l'evolversi del contesto (compresa la nascita di *ASP IRIDeS*) hanno portato, fra il 2006 ed il 2009, ad una riflessione sul modello del servizio a partire in particolare da alcuni ambiti: la funzione sociale e culturale del Centro in relazione al contesto in cui è inserito; la definizione dei criteri di accesso e di partecipazione al Centro; la possibilità di esplicitare l'organizzazione del tempo e delle attività con un'ottica di programmazione a lungo termine che ricomprenda il lavoro diretto con i ragazzi e le ragazze, il rapporto con la scuola ed i servizi, percorsi mirati di partecipazione e supporto per le famiglie.

Dal 2014 i CAV sono confluiti nell'*Istituzione Educazione e Scuola (IES)* del Comune di Bologna e si affiancano agli altri servizi per adolescenti e preadolescenti gestiti dalla stessa.

A quasi dieci anni da quel percorso di riprogettazione, i cambiamenti della realtà in cui operiamo hanno evidenziato l'esigenza di adeguare l'offerta educativa proposta. Tale lavoro si iscrive in quello più ampio della costruzione del Piano Adolescenti del Comune di Bologna, all'interno del quale i CAV costituiscono una risorsa che deve essere riconoscibile in termini di obiettivi, identità e strumenti.

3. I MODELLI DI RIFERIMENTO TEORICI DEI CAV

I principali orizzonti teorici di riferimento del progetto CAV, che rappresentano un indirizzo utile alla prassi educativa, sono tratti da differenti approcci disciplinari. La loro funzione è quella di costituire una possibile pista progettuale e di riflessione, per consentire agli operatori di orientare pedagogicamente il loro intervento, saper leggere la realtà educativa e prendere coscienza dell'intenzionalità insita in ogni processo formativo pedagogicamente fondato. L'obiettivo è inoltre quello di fornire un'opportunità agli operatori - tutti gli operatori educativi di una stessa comunità educante - per poter uscire dall'appiattimento sulla prassi ed evitare i rischi di un approccio superficialmente teso a mettere in evidenza solo le difficoltà dell'azione educativa.

Il Nuovo Progetto Educativo dei CAV intende riprendere il filo del discorso pedagogico che questa importante esperienza ha portato avanti fin dal 1991, dando valore concreto alle politiche di *"promozione dell'agio"*.

Per adeguare il Progetto dei CAV alle nuove sfide educative, è utile fare riferimento ad una pluralità di approcci teorici in grado di attribuire significato alla complessità dei livelli di intervento:

- la necessità di riferirsi a metodologie e progettualità socio-educative pedagogicamente fondate, capaci di dare risposte ai bisogni formativi e alle aspettative dei singoli soggetti e del gruppo;
- l'esigenza di sostenere gli educatori nella prassi, fornendo strumenti di riflessione e intervento adeguati alla complessità del loro compito;
- la volontà di contribuire alla costruzione di una reale comunità educante, di una rete integrata dei servizi educativi del territorio, favorendo inoltre il dialogo con la scuola e con le famiglie;
- l'esigenza di favorire una reale integrazione tra minori italiani e stranieri secondo una logica interculturale;

- la volontà di attivare un processo di riflessione continua, analisi, ricerca e documentazione rispetto all'esperienza educativa.

L'attenzione alla dimensione soggettiva

Dall'approccio psico-pedagogico possiamo trarre elementi interpretativi della dimensione soggettiva del preadolescente e dell'adolescente, utili per orientare traiettorie di possibile cambiamento. La dimensione individuale che caratterizza i singoli soggetti viene colta e interpretata all'interno della prospettiva della psicologia dello sviluppo che tiene conto dell'intero ciclo di vita (*life span*) e che ritiene che lo sviluppo e il cambiamento non siano confinati nella fase iniziale della vita della persona ma caratterizzino l'intera esistenza umana.

Le funzioni psichiche subiscono mutamenti evolutivi incessanti lungo il corso della vita, attraverso un processo dinamico caratterizzato dalla continua influenza reciproca tra individuo e ambiente, fattori maturativi ed esperienza. La variabile *tempo* assume un'importanza fondamentale: il passato si lega al presente e il presente al futuro - che si concretizza nelle rappresentazioni dell'individuo - in un flusso continuo e dinamico. Lo sviluppo è spiegato all'interno di una prospettiva sistemica, interazionista, costruttivista secondo cui:

- individuo e ambiente sono considerati due elementi inscindibili che formano un sistema integrato e dinamico, all'interno del quale si influenzano reciprocamente;
- la persona è rappresentata come un sistema autonomo che costruisce il proprio sviluppo, si autoregola e opera in maniera attiva e finalizzata in interazione con l'ambiente.

In questa prospettiva viene sottolineata l'attività della mente umana che conosce e interpreta la realtà e che, in parte, la costruisce. Conseguentemente si privilegia lo studio dell'*ambiente percepito*, perché sono le rappresentazioni e le costruzioni mentali dell'individuo a guidare il suo comportamento. I fattori cognitivi, emotivi, affettivi e sociali sono anch'essi in stretta connessione e

reciproca relazione e determinano i valori, le norme, gli scopi, le valutazioni e le percezioni che l'individuo ha di sé, i significati che lo possono guidare nella messa in atto di determinati comportamenti, che nel tempo possono indirizzare il suo sviluppo. Si parla di percorsi di sviluppo, piuttosto che di stadi o fasi, in quanto sia per lo sviluppo cognitivo sia per quello affettivo e relazionale non esistono percorsi obbligati ma percorsi possibili, fortemente individualizzati e differenziati, che risultano dalla complessa interazione dinamica, lungo il *tempo*, tra l'individuo e il suo ambiente.

L'arco di vita è scandito da tappe di crescita definite attraverso il tempo (età, fattori biologici e maturativi, aspettative e rappresentazioni sociali e culturali); gli spazi che l'individuo occupa (contesti di vita sperimentati, posizioni e ruoli sociali assunti o assegnati); i compiti evolutivi che incontra, le modalità con cui li affronta (*coping*). Tra queste tappe la preadolescenza si connota come un'età "in transizione", in cui lo sviluppo fisiologico della persona si accompagna, con ritmi e modalità diversificate, a trasformazioni e cambiamenti a livello psicologico, cognitivo, affettivo e relazionale. E' un'età segnata da molteplici *passaggi*. Il preadolescente si stacca dal corpo infantile; prende distanza dalla famiglia per spostarsi verso il gruppo dei pari; acquisisce progressivamente maggiori capacità di ragionamento, astrazione e formulazione di ipotesi; rielabora la propria identità personale e sociale e avvia il processo di integrazione della sessualità nell'immagine di sé (identificazione di genere). Gli indicatori specifici di questa tappa di sviluppo sono: il cambiamento dell'importanza accordata alle agenzie di socializzazione, nuovi rapporti con le figure adulte e con l'autorità, l'inizio della costruzione di una propria personale visione della vita, l'emergere di aspirazioni, desideri, intenzioni, proiettati in una dimensione temporale più ampia.

In questo momento evolutivo nel preadolescente comincia ad emergere, da un lato, un forte bisogno di identificazione e dipendenza che investe nuove figure al di fuori della famiglia (coetanei e altri adulti significativi) e dall'altro una spinta verso tentativi concreti di autonomia e individuazione. E' importante poter cogliere entrambi queste esigenze e attese, anche se appaiono

difficilmente conciliabili, perché all'interno di queste dinamiche di identificazione/individuazione e dipendenza/autonomia si realizza lo sviluppo psicologico e sociale del soggetto. Le domande sottese sono: la possibilità di sperimentare percorsi individuali e sociali di ricerca, esplorazione e prova di sé all'interno dei propri contesti di vita e contemporaneamente la richiesta di aiuto e accompagnamento in questo processo di costruzione di un proprio senso, di un proprio modo di stare nel mondo e di attribuirgli significati.

Il gruppo dei coetanei diventa quindi contesto fondamentale in cui:

- sperimentare nuovi legami e verificare la propria capacità di stabilire rapporti interpersonali più profondi e duraturi;
- tollerare conflitti e tensioni;
- assumere una posizione in relazione agli altri componenti del gruppo;
- stare, in modo attivo e partecipe, dentro a esperienze nuove in cui misurarsi;
- ricevere sostegno emotivo alle proprie ansie e incertezze;
- essere rassicurati rispetto ai timori, riferiti alla propria *normalità*;
- acquisire, attraverso il confronto reciproco, nuove regole e nuove forme di linguaggio e comportamento.

Gli adulti che interagiscono con i ragazzi e le ragazze di questa età e che incrociano, con vari ruoli e funzioni, il loro percorso di crescita, sono riferimenti importanti in quanto portatori di esperienze, di sapere, di relazioni, a cui loro possono attingere e da cui possono discostarsi. I contesti di vita in cui i ragazzi si trovano ad agire, sono il luogo dell'incontro tra soggetti portatori di modelli culturali e comportamentali, rappresentazioni sociali, valori, visioni del futuro, che ogni preadolescente comincia a riconoscere e rielaborare, nel tentativo - che inizia in questa età ma che continua, motiva e orienta tutta l'esistenza - di definire una propria dimensione di senso, originale e distintiva, come singolo individuo e come soggetto appartenente ad una comunità. In questo processo di costruzione di significati l'adulto che assume un ruolo educativo e formativo ha il compito di cogliere le espressioni parziali ed *in fieri* di queste *identità nascenti* e di collegarle tra loro, dandogli coerenza e continuità attraverso la capacità di fungere da specchio, che riflette al

preadolescente un'immagine di sé unitaria, nonostante le trasformazioni e i cambiamenti vissuti. Dal punto di vista dell'intervento educativo, coerenza e continuità si realizzano attivando azioni che tengano conto dei diversi contesti esperienziali dei ragazzi e che sappiano integrare e coordinare gli attori coinvolti a vario titolo nel loro percorso di crescita, per costruire una *trama educativa* comune, aperta ad accogliere bisogni e desideri, contraddizioni e slanci delle nuove generazioni.

Il valore pedagogico della figura dell'educatore

Il Progetto dei CAV è basato sull'intervento socio-educativo in contesto, per un gruppo di preadolescenti e adolescenti: il "gruppo degli iscritti" al Centro ha rappresentato, negli anni, il luogo privilegiato dell'azione educativa all'interno del quale le relazioni pedagogicamente significative (tra i preadolescenti e con gli educatori) hanno reso espliciti i presupposti pedagogici secondo cui il gruppo costituisce lo sfondo integratore per il processo di crescita socio-relazionale del minore.

L'educatore è la figura cardine del Progetto CAV: indispensabile per il coinvolgimento e la lettura dei bisogni di ogni ragazzo e ragazza, quotidiano punto di riferimento e supporto di tutto il processo formativo.

Per sostenere il valore pedagogico della figura dell'educatore è utile, da un lato, fare riferimento alle competenze comunicativo-relazionali che l'educatore deve sapere esprimere:

- *autenticità*;
- *capacità di ascolto attivo* (che implica la capacità di saper mettere da parte la propensione a giudicare, abbassando la soglia della propria soggettività, per cercare di cogliere possibilmente senza pregiudizi il vero senso di ciò che l'altro esprime);
- *distanza pedagogica* intesa come la capacità dell'educatore di porsi in una relazione di prossimità con il soggetto educativo, senza scivolare dall'empatia alla simmetria;
- *competenze meta-comunicative*.

D'altro lato è opportuno sottolineare le capacità dell'educatore di riflettere e di progettare l'azione educativa, rendendo così esplicita l'intenzionalità pedagogica che sostiene l'esperienza sul campo. L'educatore infatti si pone come *tecnico della relazione* e deve utilizzare gli strumenti della comunicazione, cercando di trasformare la competenza tecnica in autenticità relazionale. Tale impegno, arduo e mai definitivo, viene agevolato dalla capacità progettuale e riflessiva, come elementi fondamentali per un agire pedagogicamente fondato.

L'educatore è chiamato a una continua azione mediatrice rivolta alle varie realtà affluenti il contesto educativo e per questo l'educatore è una professionalità che è connotata (si potrebbe dire ontologicamente) dalla dimensione della *crisi*, intesa come continua ricerca di un equilibrio all'interno della dimensione del cambiamento che è per altri ma anche di sé.

La capacità di leggere il contesto territoriale e di costruire sinergie e opportunità di collaborazione tra le diverse realtà educative e istituzionali che vi operano, si accompagna con la competenza riflessiva che corrisponde alla "capacità nell'educatore di sviluppare processi di pensiero sul proprio fare, con i colleghi, con altre professionalità, con il senso e il significato del proprio agire educativo all'interno di un progetto educativo di più ampio respiro". A questo proposito può essere utile richiamare il concetto di *identità plurale* che consente all'educatore, in una logica di *sviluppo di comunità*, di percepirsi come attore culturale capace di superare le stereotipie che ne limitano l'azione. Il concetto di *identità plurale*, come fondamento di una prospettiva pedagogica co-evolutiva, allude alla necessità di non limitare l'immagine sociale, professionale e identitaria di un soggetto ad una singola dimensione, nel riconoscimento della complessità intrinseca in ogni essere umano. Questo permettere agli individui di assumere ruoli diversi e di non subire la cristallizzazione in un'unica dimensione, diventa ulteriormente importante se pensiamo alla dimensione interculturale sempre più presente nei contesti socio-educativi.

La complessità della condizione attuale, pone la necessità di individuare una proposta pedagogica che si faccia portatrice dell'esigenza di un "protagonismo esistenziale", basato sull'impegno di fronte al mondo, inteso come movimento di comprensione e, allo stesso tempo, di azione finalizzata al cambiamento, che possa prospettare il superamento dell'esistente, attraverso la tensione verso il futuro con un atteggiamento di massima apertura.

La proposta pedagogica del Problematicismo Razionalista di Giovanni Maria Bertin valorizza la figura dell'educatore all'interno della relazione (educativa, con i colleghi, con le altre professionalità coinvolte nel progetto, con il territorio), intesa come risorsa educativa atta a promuovere l'apertura di possibilità comunicative autentiche tra educatori e ragazzi, tra ragazzi e gruppo, tra gruppo e contesto di vita. Attraverso un approccio problematicista, infatti, si determina il rifiuto di letture univoche di eventi, categorie o comportamenti umani, per attivare un percorso educativo finalizzato al superamento *dell'egocentrismo cognitivo*, che impedisce al soggetto di giungere alla consapevolezza della legittimità dei punti di vista divergenti e dell'opportunità di porli in reciproco ascolto e in reciproca comunicazione.

La prospettiva sistemica

L'analisi della dimensione della *relazione* e delle modalità di connessione tra gli elementi costitutivi il Progetto rappresenta il filo rosso del paradigma pedagogico che sostiene il progetto secondo una prospettiva sistemica, che concepisce qualunque sistema sociale come un'organizzazione le cui parti sono legate in una relazione di interdipendenza.

La nuova realtà della società multietnica e complessa richiede uno sforzo di apertura al progetto pedagogico dei CAV, che deve essere capace di affiancare ai processi attivati all'interno del gruppo, una maggior attenzione e capacità di azione nei luoghi esterni, nel territorio e nei contesti di vita dei ragazzi e delle ragazze. Alla luce della complessa situazione socio-culturale che caratterizza la nostra epoca, non è più possibile immaginare il CAV come un luogo

separato dal territorio e dalla vita dei preadolescenti all'interno del Centro come scissa dall'esperienza complessiva che il minore sperimenta nei territori formali e informali della sua formazione. Il presente progetto rappresenta quindi il tentativo di ricucire le varie parti di un puzzle, per fare del CAV un luogo in cui il ragazzo e la ragazza sono accompagnati in un percorso di attribuzione di senso alla loro esperienza di vita; un luogo che si propone come tassello fondamentale di un Sistema Formativo realmente Integrato, in grado di far dialogare e tenere insieme scuola, famiglia, agenzie del territorio, esperienze formative informali.

Il Progetto, proprio per ricucire il rapporto tra ragazzi e territorio, si fonda sulla convinzione che alla relazione educativa significativa e positiva educatore-utenti, quale mattone fondamentale dal punto di vista pedagogico e sociale del progetto, vada affiancata un'opera di mediazione tra interno ed esterno rispetto al CAV, capace di attivare una osmosi efficace col territorio. Tale intenzionalità pedagogica ha l'ambizione di promuovere un Centro, capace di assumere un ruolo importante nella tessitura di una rete condivisa tra i vari attori operanti nei territori di riferimento, oltre che, favorire nel tempo il passaggio da parte degli utenti del servizio, da destinatari a interlocutori, capaci di formalizzare richieste e agire come protagonisti di un progetto.

In quest'ottica diventa essenziale operare all'interno di una rete effettiva di servizi, per consentire alle azioni progettuali di realizzarsi in un percorso capace di tenere insieme le esigenze di sviluppo personale del minore, con l'esperienza relazionale significativa e lo sviluppo della comunità. Nel percorso di piena osmosi dei CAV con il territorio, trova ulteriore consolidamento la valorizzazione del rapporto collaborativo con il Sistema Scolastico, sia perché le azioni di supporto educativo sono rivolte agli stessi ragazzi e ragazze sia perché le scuole rimangono lo snodo nevralgico del percorso di crescita educativa, sociale e civile degli adolescenti. La scuola peraltro detiene una ricchezza di informazioni importante per leggere la condizione dei preadolescenti e adolescenti sulle loro difficoltà personali e familiari, sul bisogno di supporto sociale, culturale, scolastico ed educativo.

Il richiamo contenuto nella Delibera Regionale E.R. n.552 del 28/04/2017, alla “relazione educativa” ed “all’approccio di prossimità”, passa anch’esso attraverso un’attiva sinergia con la scuola, posto che tra i luoghi di vita dei ragazzi e delle ragazze, essa occupa un posto preminente. Il rapporto sinergico con le scuole risulta opportuno anche in relazione al sempre maggiore utilizzo, da parte delle stesse, dei PON, progetti spesso indirizzati verso la prevenzione, il supporto scolastico, il contrasto alla povertà educativa, con modalità che prevedono l’apertura delle scuole anche in momenti aggiuntivi rispetto ai tempi formali dell’attività didattico/curriculare.

Nel caso dei ragazzi e delle ragazze destinatari del Progetto CAV è evidente la necessità di fare fronte alla dicotomia tra le soggettività dei ragazzi, a volte *esasperate* e le oggettività, spesso *sclerotizzate*, del mondo della scuola e dei Servizi. Da questo paradosso deriva una presa di posizione confortata e sostenuta anche dalla quotidiana osservazione degli effetti del lavoro educativo: l’esigenza degli operatori di proporsi come “attori alla pari” in una stessa Comunità competente. La costruzione di un’autentica Società della Conoscenza deve prevedere innanzitutto il riconoscimento di pari dignità tra i diversi saperi, in un percorso di recupero e messa in sinergia di competenze latenti di cui ogni individuo/istituzione è portatore, nonostante spesso non siano riconosciute come tali o non vengano espresse.

Per poter sostenere una prassi educativa che voglia affrontare e non eludere, il confronto con la crescente complessità sociale e, conseguentemente, con le mutate esigenze dei giovani in formazione, è necessario perseguire un dialogo aperto tra prassi educativa e riflessione pedagogica. L’obiettivo è ricostituire il circuito virtuoso tra teoria-prassi-teoria, capace di accompagnare educatori e ragazzi nella ricerca di senso, da contrapporre alla passività e al conformismo indotti dalla massificazione e dallo smarrimento di fronte al contesto globale dominato dalla spregiudicatezza morale, dalla violenta competitività, dal compiacimento arrogante e totalizzante del pensiero unico.

Empowerment e Problematicismo Pedagogico

Per poter sostenere una progettualità tanto ambiziosa sono stati individuati due approcci di riferimento teorici che si integrano tra loro, in grado di attribuire senso all'intervento educativo, considerando anche le esigenze di innovazione della proposta pedagogica: la teoria dell'Empowerment e del Problematicismo Pedagogico. Con il termine Empowerment (sorto negli Stati Uniti tra gli anni '70 e '80 del '900 ad opera di due psicologi di comunità: J. Rappaport e M.A. Zimmerman) si intende l'acquisizione di potere, ovvero l'incremento delle capacità delle persone di controllare attivamente la propria vita attraverso lo sviluppo e la valorizzazione di competenze personali, oltre all'incremento dei processi di partecipazione consapevole dei soggetti alla vita della comunità. Si rileva inoltre la congruenza di alcuni temi cardine dell'approccio dell'Empowerment con la prospettiva del Problematicismo Pedagogico ed in particolare con la lettura che tale approccio fornisce dell'evento educativo, come percorso di sviluppo della personalità in direzione di autonomia e autorealizzazione. Le due prospettive, pur appartenendo ad ambiti disciplinari diversi (l'Empowerment alla metodologia del lavoro sociale e di comunità, il Problematicismo alla riflessione critico-teorica) costituiscono a nostro avviso due chiavi di lettura del processo educativo, parallele e, per alcuni aspetti, intersecabili dialogicamente, che rendono possibile la traduzione in termini scientifico-culturali dell'esperienza dei CAV.

Una prima categoria rispetto alla quale è possibile cogliere questa congruenza è quella del *protagonismo esistenziale* che, nella elaborazione teorica del Problematicismo, si propone come alternativa alla dicotomia tra due tendenze di personalità (egocentrica e eterocentrica) che si contrappongono unilateralmente, deformando il rapporto tra individuo e mondo, inducendo all'alienazione in direzioni opposte, ma entrambe votate all'inautenticità esistenziale.

Specificatamente la "*progettazione esistenziale*" in Bertin si qualifica come "*orientamento assunto più o meno consapevolmente dal soggetto, rivolto ad elaborare, vagliare, e unificare aspirazioni, criteri di valori e obiettivi di azione sul piano di un quotidiano*

vissuto in rapporto al futuro, proteso a configurarsi non semplicemente in funzione di adattamento alla realtà presente, ma anche e prevalentemente in funzione di un possibile ipotizzabile dall'immaginazione, effettuabile mediante l'intelligenza e concretabile in un processo incessante di costruzione e decostruzione dell'esperienza in cui il soggetto (singolo o collettivo) è storicamente inserito e proiettato al futuro”.

L'obiettivo ultimo dell'intervento educativo, secondo questa proposta, è rappresentato dal sostegno alla tensione (nel senso che il processo è in continuo divenire e non si esaurisce mai) verso un modello di soggettività autonoma rispetto ai condizionamenti esterni, ma nello stesso tempo aperta all'altro, che utilizza come risorsa la capacità di impegnarsi del soggetto nella ricerca del proprio *sensu* esistenziale. Un impegno che viene interpretato dall'Empowerment come protagonismo sulla propria vita - o dal *potere sulla propria vita* secondo la terminologia dell'Empowerment - al di fuori del quale la persona soffre o è comunque insoddisfatta mentre, tale forma di potere, dovrebbe rappresentare un piacere, quasi un “dovere” per ogni essere umano.

E' questo il secondo elemento di convergenza tra Empowerment e Problematicismo: la categoria del protagonismo esistenziale si fonda su principi pedagogici quali la responsabilità, il rischio, la differenza, l'impegno e la progettualità. Per esercitare tale tipo di protagonismo è necessario sapere utilizzare al meglio le proprie risorse e l'Empowerment mira a favorire processi formativi che consentano ai soggetti di utilizzare al meglio le proprie competenze, anche latenti, favorendo così l'uscita da una logica assistenziale.

Educare alla scelta

Agire secondo una logica di Empowerment non significa credere, illudersi e illudere gli altri, di avere le risorse che in realtà mancano, ma significa investire psicologicamente e progettualmente sulle risorse che si hanno a disposizione per rendere praticabile e possibile il cambiamento in direzione progettuale. La capacità individuale e di

gruppo di “trasvalutare l’attuale in funzione del possibile” conduce la ricerca nei territori dell’*utopia*, intesa come ipotesi sovversiva nei confronti dei condizionamenti culturali, del timore del differente, dell’omogeneizzazione massificante e inautentica. Essa diviene quindi un orizzonte entro il quale è possibile agire l’esercizio della scelta da parte del soggetto rispetto ad un proprio autentico progetto di vita.

La possibilità di scegliere tra più alternative e l’opportunità di incidere in senso determinante sulle scelte della vita sono elementi fondamentali per conferire potere esistenziale all’individuo, allontanando meccanismi psicologicamente regressivi: non si tratta pertanto di spingere forzatamente il cambiamento in direzioni precostituite e determinate, si tratta piuttosto di contribuire ad allargare il ventaglio delle possibilità esistenziali tra cui il soggetto può scegliere autonomamente. Più che sul cambiamento, inteso come concreto moto di rottura con il passato verso nuove realtà di vita, l’Empowerment insiste sulla possibilità di allargare la gamma delle possibilità rispetto alle quali il soggetto può agire il suo potere di scelta.

Cercare un senso alla progettazione esistenziale, significa immergersi nella problematica pedagogica della scelta, nelle questioni sollevate dal rapporto tra *identità* e *alterità*: questo è il terreno entro cui è possibile l’attribuzione di senso all’esperienza, che non è possibile sostituire, la cui natura è impossibile aggirare se il fine vuole essere quello di una guida, il più possibile consapevole, del processo educativo.

Ciò che importa sottolineare è la forte connotazione dinamica che assume questa opera di costruzione, nel momento in cui la progettazione che la guida viene definita come “*l’orientamento [...] del soggetto [...] rivolto ad elaborare, vagliare ed unificare aspirazioni, criteri di valore ed obiettivi [...] non in funzione dell’attuale (dell’esistente) ma in funzione del possibile (dell’esistenziale); ipotizzabile dall’immaginazione, verificabile dall’intelligenza, concretabile in un processo incessante (di costruzione e decostruzione) dell’esperienza in cui il soggetto è*

storicamente inserito, e, ovviamente, proiettato al futuro". Non si tratta di governare l'esistente, di organizzare in modo sistematico la propria vita sottraendo spazio all'esercizio della scelta e a ciò che può non essere iscritto in partenza nel processo evolutivo. Questo permette di seguire un reale percorso di conoscenza che, in quanto tale, non può sapere a priori ciò di cui è in cerca. La progettazione esistenziale esorta invece il soggetto a rendersi protagonista della propria vita, rifiutando di esserne solamente elemento passivo, costretto a subire i condizionamenti iscritti nella sua conformazione bio-psicologica e nella sua collocazione socio-culturale, costituendo, anzi proprio a partire da questi ultimi, un progetto orientato al futuro. Questo, in ultima analisi, è il principio a cui si intende ispirare il Progetto CAV per restituire la possibilità di un reale protagonismo esistenziale ai giovani cittadini che abitano il Centro.

4. L'ESPERIENZA DEI CAV OGGI

I Centri Anni Verdi sono centri educativi pomeridiani gestiti da un'équipe di educatori professionali. Propongono un'esperienza formativa, ludica e relazionale a ragazzi e ragazze fra gli 11 e i 14 anni offrendo, attraverso il gioco, laboratori, aiuto per lo studio, attività con la scuola e le famiglie, collaborazioni con altre realtà educative, l'opportunità di una relazione stabile, regolare e prolungata con coetanei ed adulti, all'interno di un contesto educativo in cui l'accoglienza, l'ascolto e la partecipazione sono le prerogative fondanti.

I Centri sono sette, accolgono complessivamente circa 150 minori iscritti e diversi altri ragazzi coinvolti per attività e iniziative ad accesso libero. Sono aperti da settembre a giugno, dal lunedì al venerdì, con un orario che viene fissato ogni anno alla ripresa delle attività, dopo la pausa estiva, indicativamente dalle 14.00 alle 18.30. Fra le attività proposte dai CAV ad oggi rientrano: il supporto scolastico (compiti e studio, preparazione agli esami di licenza, laboratori concordati con la scuola); attività ludico espressive e creative (street art, audio-video, teatro, musica, ballo, fumetto, ecc.);

laboratori artistici ed artigianali (legno, ceramica, tessuti, giardinaggio, ecc.); attività ludico-sportive (calcio, basket, pallavolo, giochi di squadra, ecc.); iniziative socio-culturali-ambientali (gite, visita a mostre e musei, escursioni). I CAV sono un servizio gratuito.

Ogni CAV nel corso del tempo si è caratterizzato sulla base di specificità territoriali e logistiche, ovvero in relazione ai servizi offerti da altri soggetti, alla rete di collaborazioni e confronto locale (es. tavolo adolescenti; community lab), agli Istituti Scolastici di riferimento e alle attività pomeridiane da questi proposte, alle caratteristiche stesse della nostra sede.

Consistono in un contenitore ampio, autonomo, dotato di più stanze, oggetto di recupero finalizzato ad uso aggregativo/educativo rivolto a ragazzi e ragazze, come la sede di *Borgo Panigale* che ha caratterizzato il servizio come polo aggregativo con una molteplicità di offerte: il CAV propriamente inteso con il suo gruppo di iscritti, un'area skate park ad accesso libero, una sala musica gestita in convenzione con un'associazione del territorio. Essere all'interno di un Istituto Comprensivo, come nella sede di *San Vitale*, che ha consentito, per converso, di coltivare appieno la relazione con la scuola arrivando ad ampliare la proposta educativa tramite progettualità comuni, in primis con l'attivazione di uno sportello di *counseling* educativo, rivolto ai ragazzi di quella scuola in orario mattutino, attualmente alla quarta annualità. Nelle sedi di *Navile e Savena* accordi specifici con realtà associative del territorio consentono un pieno utilizzo dei locali a fronte di progettualità comuni, gratuite, rivolte ai ragazzi e alle ragazze del Centro. Nella sede di *San Donato* la medesima relazione coinvolge i servizi socio-educativi del Quartiere, la cui sede è adiacente al CAV. Attualmente le sedi di *Porto-Saragozza e Reno* presentano caratteristiche strutturali e logistiche che limitano l'accesso, le attività e le possibili innovazioni progettuali.

La proposta comune a tutti i CAV, nella prima parte del pomeriggio, è il supporto alle attività di studio dei ragazzi. Per quanto attiene la dispersione scolastica, l'agire nei CAV si concentra sul raccordo con la scuola di provenienza, sul metodo di studio del singolo, sul

collegamento con i servizi territoriali per le situazioni in cui è opportuno perseguire soluzioni alternative allo stare in classe o a supporto di un conteggio dei crediti riconosciuti dalla scuola, per non fuoriuscire dal sistema formativo. La dispersione scolastica è un fenomeno con molteplici radici, gli interventi di contrasto anche ad opera di IES non possono essere, e non sono, di un unico genere. Al già richiamato sportello di *counseling* si sono affiancati nel tempo attività di orientamento e di raccordo con altre progettualità per il presidio nel centro cittadino.

Le attività sviluppate nella seconda parte del pomeriggio derivano dalle competenze ed attitudini specifiche del personale educativo in servizio (laboratori musicali, di giocoleria, di produzione audio-video, attività del *fare manuale*, attività sportiva) e dalle collaborazioni con le realtà territoriali o con figure esperte, attraverso la realizzazione di laboratori tematici e singole iniziative.

Il personale educativo professionale di IES:

- entra in relazione diretta con i ragazzi e le ragazze, definendo e gestendo interventi educativi, operando in équipe IES oppure singolarmente (es. sportello di *counseling*) oppure coordinando e affiancando laboratori/attività condotti da altri inseriti in una programmazione;
- si rapporta direttamente ai SEST di Quartiere e agli Istituti scolastici di provenienza dei ragazzi.

Ai CAV si aggiunge, dal 2008, all'interno della Biblioteca di Sala Borsa Ragazzi, il servizio denominato *OfficinAdolescenti*. Si presenta come *cantiere creativo*: aperto dal lunedì al venerdì (qualche sabato nel periodo invernale) dalle ore 14.00 alle 18.30; rivolto a ragazzi e ragazze fra i 14 e i 17 anni con laboratori, mostre, concorsi di idee, incontri, corsi per prendere la patente o di hip hop, eventi in piazza, spazio attrezzato per le registrazioni audio di voce, fiati e chitarre ecc. L'accesso è gratuito e l'iscrizione è prevista per il singolo laboratorio.

Punti di forza e aspetti problematici

Nell'assetto attuale dei CAV riconoscere ciò che funziona meglio consente di valorizzare le esperienze esistenti e scegliere su cosa continuare a puntare. Nel corso del lavoro propedeutico alla stesura di questo documento sono risultati punti di forza:

- fare sistema: con gli Istituti scolastici, con i Servizi Educativi e Scolastici Territoriali dei Quartieri (SEST), con le Associazioni/Cooperative e altri soggetti attivi sul territorio. Per quanto disomogenei fra loro, forme di coordinamento di Quartiere costituiscono un punto di riferimento;
- dare centralità al patto educativo con le famiglie e con i ragazzi: il patto iniziale risponde all'esigenza di tenere conto delle diverse dimensioni relazionali e sociali del ragazzo/a, favorendo il coinvolgimento della rete familiare e una maggiore consapevolezza di cosa viene fatto al CAV, e di quali sono le altre opportunità presenti in città (per favorire un uso non esclusivo del Centro);
- essere riconoscibili a partire dal nome: il "CAV" in cui vengono svolte attività che presentano caratteristiche di continuità (sostegno scolastico; laboratori tematici; apertura tutti i pomeriggi);
- la capacità di intercettare la funzione delle tecnologie digitali, dando nel contempo adeguato spazio all'esperienza concreta del fare manuale come giocoleria, orti, falegnameria, o rilanciando verso l'esterno per un utilizzo e cura degli spazi pubblici (aree verdi, orti, skate park, murali);
- costruire con i ragazzi e le ragazze la programmazione delle attività;
- avere il tempo della riflessione e rielaborazione sul lavoro educativo e di raccordo e presenza attiva nella rete territoriale (avere il tempo per *fare sistema*).

Risultano aspetti problematici:

- la lettura non omogenea del servizio CAV da parte degli stessi educatori. Il percepire il proprio servizio come prioritariamente *sociale* o *educativo* porta con sé diversi

orientamenti operativi: un'attenzione sbilanciata sul singolo ragazzo o ragazza (sulla sua storia, i suoi vissuti, la sua realtà familiare) può indurre a vedere il gruppo come un insieme di "casi" singoli di cui "farsi carico". Di contro lavorare sul gruppo variamente composto, sulle relazioni che si sviluppano al suo interno e proporre ai ragazzi esperienze di socializzazione e di benessere lasciando sullo sfondo il portato e talvolta gli alibi delle loro vicende personali, può significare favorire la partecipazione del ragazzo o della ragazza a più contesti educativi (non frequentare esclusivamente il CAV, cinque giorni su cinque, può essere un'opportunità e non una mancata risposta). Può significare anche dedicare più spazio all'ideazione e all'allestimento di attività e laboratori qualificati con il territorio e per una platea più vasta di ragazzi e ragazze, piuttosto che mantenere uno sguardo ripiegato all'interno del servizio;

- la lettura non omogenea del servizio da parte dei referenti territoriali istituzionali e degli interlocutori scolastici, riscontrabile, ad esempio, già nel diverso impegno nell'attività di promozione del servizio CAV fra i propri studenti;
- le modalità di accesso ai CAV e lo stesso orario di apertura, che non consentono una particolare flessibilità di attivazione/adeguamento del servizio. Una difficoltà, quella della bassa flessibilità, che investe l'organizzazione (procedure amministrative) ed il personale (livelli di motivazione; formazione);
- l'eccessiva lunghezza delle procedure amministrative necessarie per attivare laboratori o consentire acquisti e la corrispettiva ricaduta sulla stessa dinamica educativa;
- lo stato di manutenzione e la conformazione stessa delle sedi dei CAV, nonché la vetustà degli arredi;
- la difficoltà di diversi educatori IES (attestata anche da richieste di mobilità o di part-time) a continuare ad operare nei CAV, con un rapporto diretto con i ragazzi e le ragazze, cinque pomeriggi alla settimana. Un elemento, quello della stanchezza di alcuni educatori, che solo in parte può essere alleviato da interventi mirati di supervisione o lavorando

- sull'aspetto motivazionale;
- la necessità di un maggiore investimento per l'aggiornamento e la formazione del personale educativo, indispensabili per dare corso a nuove progettualità rivolte a una fascia di età più ampia o a una diversa utenza (es. insegnanti e famiglie);
- la sovrapposizione, in corso d'anno, fra il servizio offerto ed i corsi pomeridiani di “recupero” o approfondimento attivati dagli Istituti scolastici frequentati dai ragazzi, che sono già chiamati a promuovere equità ed eccellenze, ampliando gli orari di apertura, diversificando la tipologia di attività, potenziando laboratori e dotazioni, rendendo gli edifici più accoglienti. Quando le programmazioni dei CAV e degli Istituti si sono incontrate sono nate singole progettualità (es. Progetto Fabbrica Federzoni con la scuola primaria dell'IC 5) o progetti di largo respiro come Scuole Aperte d'Estate forte nella proposta educativa complessiva, che coinvolge lo stesso personale dei CAV e un numero di Istituti scolastici in costante crescita.

Contesto territoriale

L'analisi del contesto cittadino deve inoltre tenere conto dell'evoluzione del ruolo educativo nei Quartieri, sia in ambito di interventi socio-educativi che di prevenzione del disagio scolastico (a partire dalla riforma gestionale dei servizi sociali del 2008) sia nell'ambito del lavoro di comunità (quest'ultima già prevista nelle linee di attività dei SEST dal 2008 ma rafforzato ulteriormente dalla Riforma in applicazione dal 2016).

Il rapporto con la comunità dei cittadini nei Quartieri, anche per quanto riguarda l'area degli adolescenti, si esplica in una molteplicità di azioni:

- tavoli con associazioni e/o con cittadini non organizzati, per definire assieme i progetti partecipati in cui investire i fondi PON Metro e altri; tavoli con i centri sociali, per definire un loro nuovo ruolo intergenerazionale anche a servizio dei giovani; coordinamento di progetti di *Cura dei Beni Comuni* (anche detti di *Cittadinanza Attiva*);

- tavoli adolescenti, che si occupano in specifico di coordinare le azioni a favore di questa fascia di età con tutti i servizi educativi del territorio (CAV inclusi): scuole, associazioni, parrocchie, società sportive;
- una convenzione cittadina, siglata con tutti gli Istituti Comprensivi, che istituisce la referenza di un educatore di Quartiere per ciascun Istituto Comprensivo sui temi riferiti al disagio scolastico;
- l'intervento sulla dispersione/evasione scolastica a partire dalle segnalazioni dei dirigenti scolastici, attività che, insieme alla referenza sopra detta, porta ad una conoscenza piuttosto approfondita degli adolescenti del territorio e delle loro peculiarità;
- la partecipazione dei servizi educativi alle ETI (équipe territoriali integrate) convocate dal Servizio Sociale Minori che, insieme anche all'Azienda USL, esamina i casi "complessi" sui quali si rende necessaria una pluralità di interventi (sanitario, sociale, educativo). È dall'ETI che spesso provengono richieste di qualificazione del tempo pomeridiano di alcuni ragazzi in carico, con richiesta al servizio educativo di individuare il luogo o le attività più indicati in cui inserirli.

Più in generale i Quartieri, attraverso le azioni sopra descritte, sono i collettori di una quantità rilevante di proposte di associazioni, volontari, società sportive, ecc. che offrono attività e progetti con competenze di ogni genere, a cui tutte le strutture educative possono attingere.

5. IL GRUPPO DI LAVORO PER LA RIVISITAZIONE DEL SERVIZIO

L'interrogarsi del CdA dell'Istituzione Educazione e Scuola "Giovanni Sedioli" si è sviluppato all'interno di un gruppo di lavoro allargato anche a soggetti esterni a IES (due dirigenti scolastiche; la responsabile di un SEST di Quartiere) con l'obiettivo di ricevere

sollecitazioni puntuali, da punti di vista differenti, ai fini della rivisitazione del servizio. Il gruppo si è anche confrontato per l'analisi con gli educatori dei servizi.

Come metodo si è scelto di partire, nel confronto, da alcune antinomie che estremizzassero la possibile connotazione dei servizi, onde facilitare il costituirsi di un terreno comune per l'analisi e le proposte: flessibilità vs servizio strutturato; gruppo chiuso vs ampliamento del gruppo coinvolto; luogo presidiato (in connotazione socio-educativa e di aiuto ai compiti) vs partecipazione a progetti/laboratori; gestione diretta vs appalti; sul territorio vs nella scuola; minori seguiti dai servizi vs accesso esteso; educatore come risorsa vs educatore come sviluppatore di risorse; per le scuole vs dentro le scuole. Contrapposizioni come “scuola/CAV, dentro/fuori, educatori/docenti” sono superabili attraverso una progettualità maggiormente condivisa, capace di evitare sovrapposizioni o anche la sola idea che possano venire sprecate risorse.

La linea marcata dal gruppo è data dalla necessità di un'alleanza fra *scuole-ente locale-associazioni dedicate*, capace di riorganizzare gli interventi alla luce degli ambiti di competenza, nel riconoscimento delle autonomie e delle specificità proprie delle diverse zone della città. Esiste infatti una diversità territoriale nella distribuzione dei servizi, ma parimenti un comune indirizzo e utilizzo di strumenti dei Quartieri per il lavoro di comunità.

Resta rilevante il tema del successo scolastico, posto fra gli elementi che concorrono al benessere dei ragazzi e delle ragazze; incrementare la riuscita scolastica ed il benessere dei ragazzi abbassando la percentuale di ritardi, abbandoni e rischi di non assolvimento del diritto-dovere scolastico e formativo costituisce un obiettivo della comunità tutta. Viene evidenziato come il passaggio dalla secondaria di primo grado a quella di secondo grado, e lo svolgimento del biennio, siano le fasi più delicate del percorso scolastico. Servizi educativi come il CAV possono supportare ragazzi e ragazze in difficoltà, accogliendo e dando voce anche alle situazioni non necessariamente già oggetto di intervento (della scuola o dei servizi), affiancando e dando spazio in generale alle attività di

studio ed acquisizione di un metodo. È stato ricordato come un'apposita convenzione siglata dal Comune e da tutti gli Istituti Comprensivi, istituisca la referenza di un educatore di Quartiere per ciascun istituto per i temi riferiti al disagio scolastico in senso lato e deleghi in particolare ai Quartieri l'intervento sulla dispersione/evasione scolastica sulla base delle segnalazioni specifiche dei dirigenti scolastici. Le azioni educative dei CAV risponderebbero a diversi bisogni, coinvolgendo i ragazzi e le ragazze anche in attività laboratoriali extrascolastiche, cercando di favorire l'emergere di abilità e competenze, di passioni ed espressività, dando spazio a socializzazione e svago.

Il panorama delineato vede fra gli elementi di debolezza del sistema dei servizi educativi alcune sovrapposizioni degli interventi rivolti agli adolescenti e la necessità di una maggiore integrazione delle diverse proposte. Il tema dell'attenzione all'età preadolescenziale e adolescenziale, trova oggi risposte difformi sul territorio comunale. In alcune parti di esso si registrano sovrapposizioni di interventi, in altre dislivelli/disomogeneità di copertura da parte dei servizi. Per creare maggiore uniformità nell'articolata offerta di servizi, non sempre sono risolutivi *tavoli di coordinamento*, *gruppi di lavoro* ecc.

Il raggiungimento degli obiettivi di razionalizzazione, integrazione e armonizzazione delle diverse attività esistenti necessita certamente del coinvolgimento di tutti coloro che, a vario titolo, operano nel campo dell'adolescenza: famiglie, scuola, Comune nelle sue diverse articolazioni, servizi sanitari, culturali, Terzo settore, per costruire una risposta, articolata ed insieme unitaria, dell'intera comunità educante.

Nel quadro delle risposte da parte del "sistema pubblico" è sempre presente il rischio di sovrapposizioni, laddove servizi del Comune, Quartieri, IES, seppur con modalità diverse, promuovono iniziative rivolte al disagio scolastico, al contrasto alla povertà educativa, al superamento delle diseguaglianze culturali. Questo tema così rilevante sul piano dell'efficienza, efficacia e gestione della spesa nell'erogazione dei servizi, viene rimesso al *Nuovo Piano Comunale per l'adolescenza*, che si pone anche l'obiettivo di raggiungere il

migliore livello di razionalizzazione relativamente a compiti, funzioni, aree di intervento dei vari soggetti pubblici.

In coerenza con quanto chiaramente indicato dal Progetto di *Promozione del benessere e prevenzione del rischio in adolescenza* delineato dalla Regione Emilia-Romagna, si ritiene dirimente “sviluppare in modo più coordinato e mirato interventi di promozione e prevenzione nei vari contesti di vita degli adolescenti” (Linee di indirizzo pag. 7). L'esigenza di razionalizzare i numerosi servizi offerti è emersa con forza articolandosi su piani diversi: come necessità di informazioni condivise sul reciproco operato; di evitare sovrapposizioni; di rendere possibile una maggiore flessibilità negli orari di funzionamento dei servizi (nei periodi dell'anno, nell'arco della settimana).

Il Gruppo di Lavoro ha declinato il termine *flessibilità* in diversi modi:

- offrire un servizio educativo capace di adattarsi alle richieste dei ragazzi e delle ragazze;
- coniugare l'identità con l'adattabilità: luoghi, orari e giorni di apertura possono mutare ma deve essere chiara la proposta;
- quanto si propone non può avere la pretesa di essere riproducibile *tout court* in tutti i contesti cittadini: fanno la differenza i servizi educativi presenti, la rete dei soggetti attivi, l'apertura e la propositività degli Istituti scolastici;
- la programmazione cambia in corso d'anno in ragione dei molti momenti di “*passaggio*”: legati all'annualità scolastica (settembre-ottobre accoglienza, accompagnamento, lettura delle variabili nel nuovo anno scolastico; novembre-gennaio attività di orientamento; in vista della fine del Quadrimestre intensificarsi del sostegno), legati alla città (partecipazione ad eventi cittadini), all'andamento delle stagioni;
- gli spazi che si usano possono essere diversi: in un territorio il CAV può operare in una scuola, altrove in uno spazio condiviso con altri soggetti.

In sintesi per il gruppo la rivisitazione del progetto dovrà prevedere:

- la valorizzazione delle diverse potenzialità, per l'integrazione e la socializzazione dei ragazzi (LR 14/08 art.14);
- il CAV come luogo *ad alto coefficiente educativo*, al contempo riconoscibile/riconosciuto sul territorio e capace di operare in una logica di *centro giovanile diffuso* (che vede nel contesto di appartenenza una risorsa in cui promuovere e da cui trarre iniziative formative);
- lo sviluppo di un'autonomia progettuale dei singoli Centri all'interno di una cornice gestionale e progettuale generale;
- mantenere un approccio educativo basato sulla "relazionale informale significativa" quale base della progettualità formativa col gruppo e con i singoli ragazzi e ragazze;
- l'attenzione ad evitare rischi di stigmatizzazione dell'utenza e del servizio (per casi sociali; per tipologie rigide);
- l'allargamento alla fascia 14-16 anni;
- il supporto alla motivazione all'apprendimento, finalizzata al successo scolastico nella scuola secondaria di primo grado e nel biennio della scuola secondaria di secondo grado, con particolare attenzione alla fase di transizione fra istituti (fascia di età di riferimento 11-16 anni) e fra territori (studenti che devono cambiare zona rispetto a quella di residenza nella transizione tra i gradi scolastici che possono vivere questo elemento come problematico);
- l'ottimizzazione delle risorse per rendere più efficaci gli interventi anche facendo appello alle diverse competenze di educatori ed insegnanti delle scuole;
- l'inserimento nelle reti territoriali promosse dai quartieri in una logica di interdipendenza (scambi informativi per la lettura del territorio, no sovrapposizioni, co-proiezioni, relazioni con le scuole);
- lo sviluppo di attività *peer to peer* tra ragazzi e il rafforzamento delle sinergie con le Istituzioni scolastiche anche attraverso esperienze di alternanza scuola-lavoro (L.107/2015), anche per valorizzare le competenze degli studenti e sviluppare il loro protagonismo;
- una maggiore flessibilità oraria;

- la percezione del processo educativo come *esperienza estetica*: la predisposizione di sedi accoglienti, attrattive, contesti curati (idonei, attrezzati, raggiungibili con i mezzi pubblici), che possano essere personalizzate dai ragazzi e dalle ragazze, in cui poter sviluppare senso di appartenenza e *del bello*;
- lo scambio informativo e sinergico a tutto campo fra i diversi soggetti che realizzano servizi per gli adolescenti nel territorio.

6. I NUOVI CAV: FINALITÀ/OBIETTIVI/MODALITÀ

La finalità generale del servizio è quella di *promuovere il benessere degli adolescenti* contribuendo a creare un sistema integrato tra scuola e territorio, tra pubblico e privato, dialogando e lavorando con quanti si occupano di adolescenza, puntando a favorire il benessere dei singoli e, contestualmente, della comunità.

Il servizio educativo CAV si propone come un luogo in grado di offrire a preadolescenti e adolescenti l'opportunità di una relazione stabile, regolare e prolungata con coetanei e adulti; un luogo capace di riconoscere le diverse “appartenenze” dei ragazzi e delle ragazze. Un contesto educativo in cui l'accoglienza, l'ascolto e la partecipazione sono prerogative fondanti, per superare diseguaglianze e povertà educative nonché per favorire lo sviluppo delle singole potenzialità.

Un servizio:

- *ad alto coefficiente educativo*: si propone come un luogo di relazioni e di esperienze, progettate da una équipe professionale, sulla base di una rilevazione dei bisogni, con un approccio pro-attivo orientato alla socializzazione, all'autonomia ed al protagonismo dei ragazzi e delle ragazze (dal successo scolastico al muoversi come cittadini consapevoli con diritti e doveri all'interno della comunità), in cui prassi educativa, riflessività e teoria pedagogica sono in

- costante dialogo;
- *partecipato*: riconosce gli utenti come attori sociali e politici, investe nel loro empowerment e nella valorizzazione delle loro risorse, co-progetta le attività all'interno di un piano organizzativo adattabile ma con una forte tenuta gestionale e relazionale;
- *come "centro giovanile diffuso"*: superando la rigida separazione tra tipologie di utenze, coniugando come servizio l'identità con l'adattabilità. Lavora in rete, proponendo diverse attività, avvalendosi di diverse figure professionali e attingendo da altri operatori e attori del territorio cittadino in un'ottica di sistema formativo integrato.

Sono diversi gli obiettivi specifici che si intendono perseguire con i ragazzi e le ragazze frequentanti i servizi di IES, declinati tenendo conto delle fasce d'età coinvolte (11-14 anni; 14-16 anni):

- promuovere autonomia e protagonismo dei ragazzi (scelte maggiormente consapevoli, sviluppo del pensiero critico/emancipazione dai condizionamenti, elaborazione e apertura di possibilità progettuali);
- mettere in campo azioni di contrasto alla dispersione scolastica;
- proporre attività di sostegno alla genitorialità di preadolescenti e adolescenti.

Accanto a questi obiettivi, rivolti all'utenza, si pongono obiettivi di cura del sistema dei servizi offerti a livello cittadino da parte dell'Ente Locale, di raccordo e sinergia con quanto proposto dagli Istituti scolastici sempre più attivi anche in fascia pomeridiana.

Gli obiettivi sopra elencati si perseguiranno tramite le seguenti modalità:

- offrire ai ragazzi e alle ragazze una relazione educativa stabile e competente;
- rendere possibili un accesso e una frequenza flessibili;
- rafforzare il rapporto con il sistema scolastico della Città impegnato a progettare e realizzare attività di supporto educativo nel corso dell'anno e nel periodo estivo;

- supportare l'apprendimento in una prospettiva di motivazione all'apprendimento/studio/formazione;
- sviluppare competenze orientative di supporto alle transizioni (momenti di passaggio e cambiamento);
- sviluppare attività di supporto educativo all'inserimento, al benessere e alla tenuta della frequenza all'interno della scuola secondaria di secondo grado;
- offrire nuove esperienze come apertura di possibilità inedite (es. laboratori *del fare*; uscite sul territorio; scambi fra servizi educativi locali e internazionali);
- coinvolgere i ragazzi e le ragazze per utilizzare le loro competenze promuovendo anche occasioni di responsabilizzazione (es. *peer education*; partecipazione al Bene Comune; esperienze di alternanza scuola-lavoro);
- partecipare a Bandi che vedono l'intervento educativo dei CAV e degli educatori in raccordo e co-progettazione con il Terzo settore e gli Istituti scolastici (es. INS - Insieme Nella Scuola della Fondazione del Monte; Fondo per il contrasto alla povertà educativa minorile - Con i bambini Impresa Sociale);
- stringere un'alleanza con le famiglie sostenendo le funzioni genitoriali attraverso momenti informativi, formativi, di scambio, confronto, mutuo aiuto e rinnovando periodicamente il patto fra famiglie e CAV.

7. I NUOVI CAV: UTENZA, ORARI, CALENDARIO,

SEDI

Fino ad oggi la fascia d'età di riferimento dei CAV è compresa fra 11-14 anni. Valutando come il passaggio alla scuola secondaria di secondo grado, e il primo biennio di questa in particolare, sia un periodo di fragilità, si ritiene necessario un ampliamento della fascia d'età degli utenti dei CAV fino ai 16 anni, con modalità di frequenza (anche in relazione agli orari) capaci di tenere conto dell'evoluzione del ragazzo e della ragazza (sociale, scolastica, affettiva...).

Rivolgersi alla *fascia 11-16 anni* risponde all'obiettivo di porre il servizio nella transizione, accanto ai passaggi del preadolescente-adolescente (sostegno emotivo, ascolto, in relazione al gruppo, strategie per favorire il benessere...), come luogo da condividere e definire con propri pari e con un adulto competente, uno spazio in cui *fare* e partecipare. Pensare anche ai 14-16 anni comporta una ritaratura del servizio, dalla fascia oraria di apertura (quali e quanti giorni della settimana; orari differenziati es. dalle 18.00 alle 20.00; il sabato pomeriggio) alle modalità stesse dell'offerta con attività strutturate, forme di autogestione, progetti di tutoring e *peer education*, collaborazione con altre associazioni/enti presenti su quel territorio, in un'ottica di accompagnamento verso l'autonomia.

Il lavoro dei CAV andrà strutturato immaginando un'utenza con diversi livelli di ingaggio educativo, per la quale e con la quale progettare attività diversificate. Si prevede il mantenimento di un gruppo stabile, con obiettivi specifici legati agli apprendimenti e al successo scolastico. Accanto a questo andranno proposte attività aggregative e laboratoriali, con forme diverse di accesso. Si possono infatti individuare più forme di iscrizione ai CAV: per tipologia, per periodo o legate a singole attività.

Per quanto riguarda gli orari e il calendario, questi devono riguardare:

- l'apertura quotidiana, da settembre a giugno, in orario pomeridiano;
- progetti specifici, anche con apertura nei fine settimana;
- eventi con la cittadinanza, anche con apertura serale;
- l'apertura estiva.

Per quanto riguarda le *sedì* l'obiettivo primario è dotare ogni Quartiere di un CAV e, nelle realtà territoriali più complesse, di un secondo Centro. I CAV dovrebbero disporre di una sede propria, anche presso i Quartieri oppure presso scuole. Per le diverse attività educative di supporto ai ragazzi i CAV concorderanno con i Dirigenti Scolastici l'utilizzo degli spazi.

Le sedi dei CAV dovranno progressivamente assumere una identità ben chiara dal punto di vista estetico (arredi, colori, ecc.). Spazi ed arredi dovranno essere portatori di una chiara intenzionalità pedagogica, capaci di suscitare curiosità e interesse. Gli ambienti dovranno essere dotati di moderni *device* digitali onde permettere ai ragazzi e alle ragazze di usufruire delle tecnologie sia per lo studio che per momenti ricreativi ed educativi, anche in un'ottica di educazione all'uso consapevole delle stesse. Le sedi dovranno inoltre essere dotate di locali idonei a dare un adeguato spazio all'esperienza manuale (es. giocoleria, orti, falegnameria).

La collocazione dei CAV all'interno di spazi scolastici non potrà significare il *dominio* della scuola sulle attività, bensì un'opportunità logistica capace di sviluppare ulteriormente sinergie e rapporti di collaborazione tra il sistema scolastico, il Comune, i CAV. In questa logica potrebbe risultare meritevole di approfondimento l'ipotesi che la progettazione di nuovi edifici scolastici preveda spazi dedicati ai CAV, con una loro autonomia di accesso, già pensati come sede civica a disposizione dei ragazzi e dei giovani.

8. I NUOVI CAV: ATTIVITÀ E PERSONALE

I CAV rappresentano un nodo fondamentale della rete dei servizi educativi territoriali e trovano la loro ragion d'essere all'interno del sistema educativo rivolto alla preadolescenza e all'adolescenza del Comune di Bologna. La presenza di almeno un CAV in ogni Quartiere testimonia la vocazione integrante di questi servizi che tendono a connettersi con le altre realtà locali, per far convergere gli sforzi dei singoli nella comune volontà di ri-costituire una comunità educante territoriale.

Nella consapevolezza che solo un *Sistema Formativo Integrato* può arginare le tendenze all'omologazione e all'emarginazione della cultura dominante la nostra epoca e, al contempo, nella consapevolezza che spesso l'agire degli attori sociali è connotata da atteggiamenti unilaterali che impediscono lo sviluppo di progettualità sistemiche, i CAV devono svolgere un ruolo di enzimi della

collaborazione tra Istituzioni ed Enti differenti; la competenza dell'Educatore, quale *tecnico della relazione*, assume quindi un valore importante non solo all'interno del servizio educativo.

Inoltre l'esperienza maturata nei CAV va valorizzata e diffusa, ma il cambiamento legato all'età dei giovani che possono accedere ai servizi e le diverse ampiezze dei gruppi richiederanno la progettazione di attività differenziate e innovative. Queste attività possono essere progettate tenendo conto delle competenze degli educatori, ma possono anche avvalersi di nuove competenze da ricercare tramite convenzioni con altri attori del territorio. La progettazione deve essere legata agli obiettivi educativi, tenendo conto della possibilità di aprirsi e favorire la visibilità dei CAV anche attraverso iniziative di autofinanziamento. Per poter sviluppare ulteriori attività si devono ricercare sul territorio forme di più stretta collaborazione con il Terzo settore, in un'ottica di scambio (ad esempio condividendo lo spazio e chiedendo in cambio una formazione, un evento, dei materiali...).

Sarebbe inoltre opportuno che la progettualità dei CAV potesse essere anche inserita nel PTOF delle scuole del territorio di riferimento.

Le attività previste sono:

- supporto allo studio (concordando obiettivi didattici e/o percorsi individualizzati con la scuola, sperimentando modalità di studio innovative e orientate allo sviluppo di un metodo efficace, ad es. sessioni di apprendimento cooperativo, *mastery learning*, *peer to peer*, o attingendo dall'esperienza della Scuola *Penny Wirtton*);
- laboratori (che valorizzino la dimensione estetica della formazione e che partano dai desideri dei ragazzi, co-progettati con i ragazzi e le ragazze, e che abbiano la funzione di *sfondo integratore* per relazioni significative);
- percorsi sportivi/creativi (in collaborazione tra più CAV e con il territorio, che possano produrre eventi aperti al pubblico);
- percorsi di comunità (che promuovano la libera adesione della cittadinanza in una prospettiva di autentica

- partecipazione e che si rivolgano alla cura dei *Beni Comuni*);
- di autogestione per la fascia d'età più alta (con lo scopo di favorire progettualità di gruppo e presa di responsabilità anche gestionale).

Il personale impiegato deve possedere il profilo di *educatore professionale*, capace di analisi dei bisogni, di progettazione, di dialogo con interlocutori territoriali, di relazione con i soggetti afferenti al servizio, anche tramite attività ideate e condotte direttamente e di riflessività sul proprio operato. Tra le competenze dell'educatore vi è infatti la capacità di leggere il contesto territoriale, il rapporto con le scuole di riferimento e le diverse realtà educative/istituzionali del territorio. Allo stesso tempo l'educatore deve essere capace di analizzare la propria attività e quella con i colleghi e con le altre professionalità, nonché il senso e il significato del proprio agire educativo all'interno di un progetto educativo di più ampio respiro.

Tale compito va inserito all'interno di una struttura più ampia che preveda un *coordinatore con competenze pedagogiche e/o educative*, che svolga diverse funzioni. La prima è quella di supportare il Gruppo di lavoro formato da tutti gli educatori dei CAV, sia nella fase di progettazione che nella fase di implementazione. Può inoltre progettare la formazione, avvalendosi delle competenze degli educatori e del piano formativo di IES, promuovendo percorsi specifici da inserire o declinare. Un'altra funzione fondamentale è quella del rapporto col territorio cittadino, per evitare sovrapposizioni e per individuare i *vuoti educativi* su cui lavorare. Potrebbe anche occuparsi della gestione del budget per l'acquisto di materiali, per rendere più celeri le procedure amministrative.

Gli *educatori referenti di territorio* svolgono funzioni di raccordo (con il Quartiere, le scuole e le altre realtà) delle diverse progettualità e problematiche riguardanti i servizi educativi di riferimento.

Gli *educatori dei CAV*, oltre all'attività frontale, dovranno aver cura delle comunicazioni e della partecipazione ai luoghi di confronto ed aggiornamento sulla progettazione territoriale (es. tavoli adolescenti

territoriali, forme diverse di coordinamento ecc.).

Il modello cittadino del servizio CAV deve essere declinato nelle specifiche progettualità territoriali, con un ruolo centrale da parte dell'équipe educativa. Saranno gli educatori dei singoli Centri, insieme ai referenti territoriali, a curare la lettura approfondita dei bisogni e delle opportunità, a costruire l'articolazione delle sinergie e delle collaborazioni che concorreranno alla realizzazione degli obiettivi educativi individuati, a definire la programmazione dettagliata delle attività.

Proprio perché si riconosce all'educatore un ruolo di professionista riflessivo, occorre fornire gli strumenti di aggiornamento e formazione adeguati e inoltre incentivare iniziative progettuali con altre Istituzioni (locali, nazionali, internazionali impegnate nella formazione e nella ricerca) che favoriscano l'innovazione e la sperimentazione pedagogica. Per sostenere questa pratica professionale così complessa sono altresì necessari adeguati strumenti e tempi dedicati alla supervisione, al coordinamento e alla progettazione, oltre che al lavoro indiretto (relazioni con le famiglie, con i tecnici dei servizi, con la scuola ecc.)

La tipologia del servizio richiede un orario flessibile che possa articolarsi, al bisogno, anche in orari serali e nei fine settimana, con un calendario annuale non necessariamente coincidente con quello scolastico.

Funzionigramma:

Coordinamento educativo:

- supervisione e lavoro con le équipe di educatori
- gestione budget
- relazione territorio/scuola a livello cittadino
- progettazione che tenga conto del piano cittadino e raccordo territoriale
- percorsi di autovalutazione ricorsivi e formazione
- documentazione e valutazione

Educatore referente di territorio:

- progettazione, implementazione
- documentazione e percorsi di autovalutazione ricorsivi
- relazione territorio/scuola
- rilevazione dei bisogni di utenti e formativi degli operatori

Educatore professionale

- relazione educativa stabile
- progettazione e implementazione
- referenti di progetti/attività specifiche

9. I NUOVI CAV: ATTIVAZIONE DEL MODELLO

Nelle parti precedenti del documento sono state effettuate sia l'analisi della situazione attuale del servizio che la progettazione del modello-obiettivo. Si devono ora definire le tappe e la tempistica per passare dalla situazione attuale al modello-obiettivo; la corretta definizione di tale percorso è condizione necessaria per l'efficacia degli interventi. Nel nostro caso vanno innanzitutto evidenziati sia i vari aspetti relativi alla nuova progettualità che le risorse necessarie per renderla possibile.

Per quanto riguarda l'aspetto dimensionale ci si riferisce sia all'ampliamento del servizio come numero di sedi, per una maggiore copertura del territorio cittadino, sia all'estensione del target di utenza potenziale (fino ai 16 anni), sia all'estensione degli obiettivi educativi. Per sostenere il rafforzamento del progetto CAV, come maggiore presenza territoriale, come offerta educativa per un più ampio bacino di utenza, come rinnovata progettualità pedagogica, devono essere attivati specifici interventi organizzativi e gestionali.

In particolare:

- un *potenziamento quantitativo delle équipe educative*, necessaria sia per la maggiore copertura territoriale sia per la maggiore articolazione organizzativa che prevederà altre posizio-

ni lavorative per garantire la funzionalità e il raggiungimento degli obiettivi;

- un *potenziamento qualitativo delle risorse umane*, da conseguire soprattutto attraverso interventi formativi e di aggiornamento del personale;
- un *potenziamento delle risorse logistiche* (sedi, arredi e attrezzature).

Tutti gli interventi sopra elencati richiedono corrispondenti risorse finanziarie, umane, materiali, sia di natura strutturale, soprattutto per quanto riguarda il potenziamento delle risorse umane, che *una tantum*, soprattutto per quanto riguarda gli interventi sulle sedi e le attrezzature.

Il piano attuativo deve avere uno sviluppo pluriennale per essere economicamente sostenibile e, nel contempo, consentire un progressivo adeguamento delle strutture alle innovazioni che si intendono implementare. Le tappe di attuazione possono essere già definite secondo un iter logico, ma la loro concreta applicazione nel tempo potrà avvenire solo in corrispondenza della programmazione delle risorse negli strumenti propri dell'Amministrazione Comunale (Bilancio finanziario e Piano delle assunzioni).

Le principali tappe del percorso si possono così sintetizzare (in ordine logico):

- definizione su base almeno triennale delle risorse, per attivare un primo nucleo di educatori referenti di territorio;
- attivazione di interventi formativi coerenti col nuovo modello per tutto il personale educativo;
- sperimentazione in almeno la metà dei CAV di nuove modalità di accesso;
- adeguamento dell'interfaccia e della rete di relazioni con le attività per adolescenti gestite dall'Area Educazione, Istruzione e Nuove Generazioni e dai Quartieri, con gli Istituti scolastici, con i servizi per minori gestiti dall'Area Benessere;
- attivazione di un ulteriore CAV sul territorio del Quartiere S. Stefano;

- verifica della sperimentazione ed eventuali interventi di messa a punto;
- ulteriore previsione di risorse su base pluriennale per l'incremento delle posizioni di educatori referenti di territorio e di coordinamento educativo;
- attivazione in tutti i CAV delle nuove modalità di accesso, delle nuove attività e dell'ampliamento del target di età;
- interventi per l'adeguamento di arredi e attrezzature.

La presente proposta di innovazione del progetto CAV trova la sua ragion d'essere nella consapevolezza che i mutati bisogni della popolazione giovanile e lo scenario sociale e culturale attuale della nostra città, richiedono sforzi educativi all'altezza di queste emergenze. In questo elaborato si è dato conto degli approfondimenti pedagogici che sostengono una progettualità educativa tanto complessa e ambiziosa, nella consapevolezza che solo azioni strategiche e di lungo respiro possono rappresentare risposte credibili, capaci di fare fronte alle cause profonde del disagio giovanile e all'allentamento dei legami comunitari tipici della nostra epoca.

La storia dei CAV testimonia la volontà di agire in modo sistemico e intenzionale nel contrasto alla *povertà educativa*, fornendo ai giovani, e al territorio nel suo complesso, un'opportunità di aggregazione stabile, al di là della logica dell'intervento emergenziale.

Consci del fatto che un'innovazione pedagogica così ambiziosa rappresenta una sfida per l'Amministrazione Comunale e che si muove in controtendenza rispetto alla contrazione tendenziale del *welfare state*, crediamo altresì che si tratti di un'opportunità che conferma l'impegno di Bologna verso la sperimentazione in ambito educativo anche per l'età adolescenziale e preadolescenziale.

