

NAVIGA NELLE SEZIONI DEL MANUALE

*Per facilitare la navigazione il
Manuale di Programmazione e Progettazione dei servizi per le nuove generazioni
è stato suddiviso in sezioni tematiche.*

Il testo di questo documento è estratto dal Manuale

SEZIONE SOSTEGNO ALL'INCLUSIONE





Manuale di programmazione e progettazione dei servizi per le nuove generazioni

**Aggiornamento
della prima edizione**

Manuale di programmazione e progettazione dei servizi per le nuove generazioni

**Aggiornamento
della prima edizione**



Dipartimento per le politiche sociali, del terzo settore e migratorie

Alessandro Lombardi

Direzione Generale per lo sviluppo sociale e gli aiuti alle povertà

Romolo de Camillis

Divisione IV - Programmazione sociale. Segretariato della Rete della protezione e dell'inclusione sociale.

Gestione e programmazione dei trasferimenti assistenziali. Politiche per l'infanzia e l'adolescenza

Renato Sampogna



Presidente

Maria Grazia Giuffrida

Direttore Generale

Sabrina Breschi

Area documentazione, ricerca e formazione

Aldo Fortunati

Coordinamento scientifico attività di accompagnamento tematico

al Ministero del lavoro e delle politiche sociali

Donata Bianchi

Manuale di programmazione e progettazione dei servizi per le nuove generazioni

Aggiornamento della prima edizione

A cura di

Donata Bianchi e Stefano Ricci

Gruppo di redazione

Federica Altieri, Donata Bianchi, Nezha Ben Taleb, Erika Bernacchi, Maria Enrica Bettinelli, Francesca Braga, Cristina Calvanelli, Ariela Casartelli, Francesco Chezzi, Tiziana Chiappelli, Adriana Ciampa, Katia Cigliuti, Massimiliano Colombi, Ugo De Ambrogio, Rosita Deluigi, Sara Degl'Innocenti, Francesco Elia, Lucia Fagnini, Andrea Failli, Tommaso Farina, Simona Ferrari, Dario Ianes, Donatella Fantozzi, Aldo Fortunati, Gianni Fulvi, Roberta Gaeta, Marianna Giordano, Monica Grassi, Cecilia Guidetti, Chiara Labanti, Giovanna Marciano, Liviana Marelli, Roberto Maurizio, Franco Mazzini, Paola Milani, Carla Mura, Roberta Oliviero, Tessa Onida, Maurizio Parente, Juri Pertichini, Andrea Petrella, Francesca Pierucci, Katia Provantini, Arianna Pucci, Stefano Ricci, Ennio Ripamonti, Valentina Rossi, Massimo Ruggeri, Antonella Schena, Sara Serbati, Franca Seniga, Maria Vittoria Sola, Flaviana Tondi, Valerio Valeriani, Angelica Viola, Maria Luisa Zuccolo, Federico Zullo

Illustrazioni

Simone Frasca

Realizzazione editoriale

Paola Senesi, Valentina Rita Testa

Progettazione grafica e impaginazione

Rocco Ricciardi

2025, Istituto degli Innocenti

ISBN 978-88-6374-133-9

Pubblicazione realizzata dall'Istituto degli Innocenti di Firenze nell'ambito delle attività previste dall'accordo di collaborazione pluriennale tra l'Istituto degli Innocenti e il Ministero del lavoro e delle politiche sociali, sottoscritto il 15/11/2022, ai sensi dell'art. 15, comma 1, legge n. 241 del 1990



Sommario

Premessa	05
Parte I	
Tra norme e programmazione	
Capitolo 1	
I diritti delle nuove generazioni nella normativa internazionale, europea, nazionale e regionale	09
1.1 La programmazione nazionale nelle finalità del Piano sociale nazionale, del Fondo nazionale politiche sociali, del Fondo nazionale per la lotta alla povertà e all'esclusione sociale	09
1.2 Le principali norme internazionali ed europee	19
1.3 I principi e gli orientamenti espressi dalla normativa nazionale e regionale	28
1.4 Le Linee d'indirizzo: strumenti di orientamento nazionale per la presa in carico di minorenni e famiglie	35
Capitolo 2	
Programmare e progettare con un approccio basato sui diritti	45
2.1 Il "perché" e il "senso" del capitolo	45
2.2 Bisogni e destinatari	48
2.3 I diritti nella programmazione, progettazione, organizzazione e gestione	51
2.4 Elementi di qualità	57
Capitolo 3	
La programmazione territoriale	63
3.1 Programmazione: ieri, oggi, domani	63
3.2 Piano di zona per la programmazione del sistema integrato di interventi e servizi sociali	65
3.3 Orientamenti per una "nuova" programmazione territoriale per l'infanzia e l'adolescenza	72
3.4 Caratteri distintivi della "nuova" programmazione territoriale per le nuove generazioni	82
3.5 Accompagnare la "nuova" programmazione territoriale per le nuove generazioni	97
Capitolo 4	
"Pensare" e realizzare progetti e servizi per l'infanzia e l'adolescenza	111
4.1 Progettare in modo nuovo e partecipato	112
4.2 Metodi, tecniche e strumenti di progettazione	117
4.3 Il coordinamento e la <i>governance</i> sinergica	125
4.4 La partecipazione di destinatari e operatori	130
4.5 La dimensione amministrativa della progettazione dei servizi sociali	139
4.6 La documentazione nei progetti e nei servizi	148
4.7 L'organizzazione e la gestione	150
4.8 Le attività interne di monitoraggio e valutazione di progetti e servizi	153
4.9 La formazione permanente e la supervisione dei servizi	171

Parte II

Aree di intervento nel sistema dei servizi per minorenni**Capitolo 5****Il servizio sociale per la rete assistenziale ai minorenni**

5.1	La progettazione sociale nel lavoro di cura e protezione dell'infanzia	179
5.2	Il servizio sociale professionale per minorenni e famiglie	184
5.3	Il segretariato sociale	192
5.4	Il Pronto intervento sociale (PIS)	198

Capitolo 6**Misure per il sostegno e l'inclusione sociale**

6.1	I progetti territoriali di sistema	207
6.2	Supporto alle famiglie vulnerabili e alle reti familiari	213
6.3	Affidamento familiare	231
6.4	Progetti accessibili per tutti: bambini e bambine disabili	247
6.5	Interventi per l'integrazione e l'inclusione sociale e scolastica dei bambini rom	261
6.6	Processi di inclusione delle famiglie straniere	271
6.7	Il sostegno alle madri vulnerabili	279
6.8	Progetti con ragazze e ragazzi autori di reato e sostegno alla genitorialità	292
6.9	I percorsi per l'autonomia	299
6.10	Percorsi di partecipazione delle/dei giovani con background migratorio	311
6.11	Educazione alle differenze	318

Capitolo 7**Interventi nella domiciliarità**

7.1	Educativa domiciliare	337
7.2	Home visiting 0-3 anni	352

Capitolo 8**Educativa di comunità, Centri, servizi diurni e semiresidenziali**

8.1	Un approccio comune a progettazione, organizzazione e gestione	365
8.2	La progettazione educativa di gruppo	372
8.3	Dall'educativa di strada all'educativa di comunità	407
8.4	I centri: esperienze di socializzazione e aggregazione	425
8.5	Le esperienze di sostegno socioeducativo scolastico	434
8.6	I centri diurni socio-educativi	440
8.7	I centri diurni socio-assistenziali per minorenni con disabilità	450
8.8	Centri e attività a carattere socio-sanitario	455
8.9	I centri estivi: educazione non formale cercasi	460
8.10	DesTEENazione: un modello innovativo di Centro per adolescenti	472

Capitolo 9**Accoglienza residenziale**

9.1	Servizi residenziali dei minorenni tra programmazione e progettazione	487
9.2	Accoglienza residenziale di emergenza	491
9.3	Servizi residenziali con prevalente funzione tutelare	493
9.4	Servizi residenziali socio-educativi a carattere familiare	500
9.5	Servizi residenziali socio-educativi a carattere comunitario	504
9.6	Servizi residenziali educativo-psicologici	511

Parte III

Progetti e dimensioni di vita dei bambini e delle bambine**Capitolo 10****Salute**

10.1	Salute alla nascita	519
10.2	Costruire programmazione per la promozione e la tutela della salute dei gruppi di popolazione vulnerabili	536
10.3	Interventi per i bambini e le bambine malati e ospedalizzati	544

Capitolo 11**Adolescenza e promozione del benessere nelle giovani generazioni**

11.1	Adolescenti tra cambiamento e ricerca di stabilità	561
11.2	I bisogni emotivi e relazionali negli adolescenti oggi	562
11.3	Bisogni relazionali ed emotivi in adolescenza: una prospettiva educativa	577
11.4	Promozione del benessere nelle giovani generazioni	591
11.5	Prevenzione dei fenomeni di dipendenza	600

Capitolo 12**Uso dei social media nel lavoro educativo**

12.1	Relazioni tra online e offline per comprendere e sostenere la crescita	617
12.2	Apocalittici o integrati? Un tentativo di sguardo bilanciato	619
12.3	Espansione delle opportunità di relazione sociale	624
12.4	I social media: un cenno alle criticità	626
12.5	L'utilizzo dei social media nel percorso educativo	628

Capitolo 13**Inclusione di ragazzi e ragazze con disabilità**

13.1	Criticità e opportunità dell'inclusione di ragazzi e ragazze adolescenti con disabilità nei diversi livelli scolastici	643
13.2	Dall'inclusione all'accessibilità. Cambiare il paradigma	655

Capitolo 14**Tempo libero**

14.1	Elementi di sfondo, bisogni, diritti, destinatari e "campi di gioco" della progettazione	667
14.2	Partecipazione attiva: le parole e i fatti	684
14.3	Per una città accessibile e vivibile. Elementi di sfondo per contrastare l'entropia e la dispersione di idee, competenze ed esperienze	709
14.4	Azioni di sistema e microprogetti per l'autonomia degli adolescenti	717

Capitolo 15**Emergenze e apprendimenti per le nuove generazioni**

15.1	L'emergenza che plasma il tempo e i confini personali	727
15.2	Emergenza ed enti pubblici: sciogliere i nodi, collegare i fili	737
15.3	Pandemia e servizi sociali ed educativi, territoriali e domiciliari	748
15.4	I contributi di ONG e associazioni	757
15.5	Situazioni di calamità: il post terremoto	764
15.6	Terremoto e bambini	766

Avvertenza Nel testo, convenzionalmente, si usa il termine "bambino", comprendendo tutti i minorenni, da 0 a 17 anni, sia di genere maschile che femminile; il termine "famiglie" per indicare tutte le diverse configurazioni familiari in cui possono trovarsi a vivere i bambini stessi.

Capitolo 6

Misure per il sostegno e l'inclusione sociale¹

I contenuti di questo capitolo sono molto articolati e variegati, per cui si ritiene necessario ribadire la logica unitaria del manuale e, quindi, dare indicazioni su come integrare in una visione di insieme il reticolo di interventi/servizi messi a disposizione di bambini e bambine, ragazzi e ragazze e le loro famiglie.

6.1

I progetti territoriali di sistema

Lo sviluppo normativo avvenuto in questi venti anni e la nuova pianificazione sociale offrono nuove occasioni di riflessione, crescita e sviluppo di attività e progetti rivolti all'infanzia, all'adolescenza e alle loro famiglie, ma anche la possibilità di sperimentare nuove idee e favorire processi di cambiamento a partire dai territori, attingendo dalla loro capacità di interpretare e anticipare le trasformazioni della società, spesso non percepite tempestivamente dalle istituzioni e dalla politica.

È importante, dunque, ragionare sugli aspetti ancora oggi rimasti incompiuti e sul perché e cosa si potrebbe fare per superare eventuali limiti. Riflettere sugli elementi indispensabili da considerare per attuare gli obiettivi fondanti della legge, e sulle strategie per renderla sempre più attuale alla luce dei mutamenti sociali, culturali e generazionali. Le politiche sociali che sono state messe in atto nel campo dell'infanzia e dell'adolescenza a partire dalla fine degli anni Novanta, sono state incentrate su approcci e interventi che comprendono sia azioni di **prevenzione** del disagio minorile e familiare, sia azioni di **protezione e riparazione**.

¹ Differentemente dagli altri capitoli, in considerazione dell'ampia articolazione del presente capitolo, la bibliografia di ogni argomento è inserita alla fine di ogni paragrafo.



Punto di partenza è il diritto fondamentale del bambino a vivere con la propria famiglia, sancito dalla Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza e dalla legislazione nazionale e internazionale. Pertanto, prendersi cura di un bambino vuol dire prendersi cura e **sostenere la sua famiglia** in tutte le fasi del ciclo di vita e, in particolare, nelle situazioni multiproblematiche che presentano condizioni di grave criticità e disagio; significa prevenire gli allontanamenti dai nuclei familiari per motivazioni legate a incuria, ignoranza e trascuratezza; equivale a offrire opportunità "per favorire la promozione dei diritti, la qualità della vita, lo sviluppo, la realizzazione individuale e la socializzazione dell'infanzia e dell'adolescenza" (L. 285/1997 art. 1).

La normativa di settore ha rimarcato la necessità di strutturare un **sistema ampio e articolato di interventi**, che coniughi le esigenze di sostegno alla genitorialità con le **necessità di bambini e adolescenti**, costruendo una **rete di servizi a supporto dell'intero nucleo familiare**, con il coinvolgimento degli operatori del pubblico, del privato sociale e del volontariato che, a vario titolo, sono portatori o sostenitori degli stessi obiettivi.

Area essenziale è quella **socio-educativa** che deve poter essere in grado di dare risposte adeguate ai complessi bisogni dei bambini e dei ragazzi. La progettazione e la realizzazione di attività educative appropriate ai diversi momenti della crescita; il riferimento a figure adulte significative; la cura della relazione educativa che si instaura non solo con gli stessi adulti ma anche con il gruppo dei pari, rappresentano fattori cruciali nella promozione del benessere dei bambini e nella prevenzione di forme di disagio o devianza.

Certamente un modello di intervento che parta dalla condivisione, a livello nazionale, delle esperienze realizzate nelle grandi aree metropolitane, faciliterebbe un arricchimento reciproco e consentirebbe una programmazione di sistema attraverso i progetti realizzati, valorizzando l'aspetto innovativo delle sperimentazioni ma guardando anche nella direzione del consolidamento delle buone prassi che da esse scaturiscono. Nel nostro Paese, tuttavia, esistono realtà estremamente differenti e la modifica del titolo V della Costituzione, che ha dato competenza esclusiva alle regioni su alcuni ambiti, è stato uno degli elementi che hanno ostacolato il percorso di completamento della legge quadro per la realizzazione del sistema integrato di interventi e servizi sociali n. 328/2000, accentuando tra Nord e Sud, e tra grandi e piccoli centri, il divario che le norme nazionali, avrebbero potuto gradualmente ridurre.

La tarda definizione dei **Livelli essenziali delle prestazioni sociali** ha favorito l'acuirsi delle disparità, facendo registrare differenze inconciliabili con la salvaguardia dei livelli di prestazione. Basti pensare che la spesa sociale media pro-capite sostenuta dall'Italia al 2016 è di 116 euro, che il territorio che segna la maggiore spesa sociale pro-capite è la Provincia autonoma di Bolzano con 517 euro (valore 4,5 volte superiore alla media nazionale), seguita a grande distanza dalla Regione Friuli-Venezia Giulia con 292 euro, fino ad arrivare ai 22 euro della Calabria, che risulta la Regione con la spesa per interventi e servizi sociali pro-capite più bassa d'Italia.

In alcuni territori, per molto tempo, il benessere dei bambini non è stato considerato una priorità, di conseguenza non si sono effettuate le scelte idonee a determinare un cambiamento rispetto alla scarsità dei servizi e alla loro discontinuità. Occorre, dunque, una più decisa volontà politica a sostegno del welfare, un maggiore dinamismo dell'azione amministrativa, un alleggerimento dei vincoli burocratici e una regia pubblica degli interventi. Al contrario, in maniera diffusa, si è registrata una delega pressoché totale nei confronti del terzo settore a fronte della complessità e instabilità della situazione economico-finanziaria di tutto il comparto sociale che, a causa dei reiterati ritardi nei pagamenti da parte degli enti pubblici, è stato costretto a contrarre debiti di decine di milioni di euro quando non si è arrivati a un esito ancora più drammatico con la chiusura di organizzazioni di grande valore.

Appare chiaro, dalla situazione nazionale che emerge, l'urgenza di confrontarsi su obiettivi e prospettive comuni, e che ciò debba avere una grande rilevanza sul piano nazionale, dal momento che nascere in un luogo del Paese, piuttosto che in un altro non può rappresentare un limite alla crescita e allo sviluppo di un bambino creando inaccettabili **disuguaglianze**.

La grande sfida è superare da un lato il **divario tra i territori**, dall'altro la **frammentazione degli interventi** e per fare ciò è necessario considerare i seguenti fattori che, mescolati ed equilibrati tra loro, possono contribuire a creare un sistema omogeneo di riferimento:

- Delineazione di un quadro chiaro e completo del **fabbisogno economico-finanziario** e delle risorse da allocare sulle diverse azioni, nonché una **programmazione pluriennale** che preveda la necessaria implementazione degli stanziamenti e l'integrazione tra le diverse fonti di finanziamento a copertura del piano sociale.

- Attenzione alle **risorse**, che non sono da intendersi solo economiche, ma anche **umane**. La **riorganizzazione dei servizi e del lavoro** risulta essere determinante nella riuscita degli interventi e richiede anch'essa la capacità di individuare e valorizzare competenze e potenzialità. Soprattutto in situazioni complesse è necessario pianificare una strategia e individuare azioni e passi da compiere attraverso una efficiente organizzazione dei servizi che metta in risalto le risorse interne per far crescere il personale in servizio e favorire il **lavoro di squadra**.
- Revisione e messa a punto di **procedure trasparenti e protocolli di lavorazione verificabili**. Quando si parla di organizzazione del lavoro, infatti, ci si riferisce al personale ma anche agli strumenti, allo scopo di facilitare e accompagnare gli enti del terzo settore all'adeguamento alle normative regionali e nazionali, attraverso gli iter di autorizzazione al funzionamento, accreditamento e convenzionamento. Quest'ultimo contribuisce al superamento delle criticità legate alle gare d'appalto e favorisce **trasparenza, continuità, stabilità e qualità**, elementi che influenzano in modo determinante le ricadute delle azioni messe in campo. Se da un lato è necessario avere uno sguardo aperto per ascoltare e leggere il territorio, dall'altro è indispensabile dare **organicità e omogeneità agli interventi**. Per raggiungere questi obiettivi è essenziale predisporre **linee guida e procedure** attraverso provvedimenti e disposizioni che possano tracciare riferimenti certi grazie ai quali tutte le parti siano più tutelate. Regolamenti e norme non rappresentano solo vincoli e limiti entro cui viene ridotta la possibilità di muoversi e agire; avere la definizione di confini, al contrario, se non rigidi, consente di misurare l'adeguatezza degli interventi e delle azioni e modificarne gli aspetti che non sono idonei al raggiungimento degli obiettivi prefissati.
- Accrescimento del livello delle **sinergie**: politico/amministrativa e interistituzionale, nel pieno rispetto di ruoli e funzioni. Muoversi in sinergia significa riconoscere l'importanza e il ruolo di ciascuno, confrontarsi, costruire insieme, assumersi responsabilità in modo condiviso e riuscire ad avere una visione poliedrica delle questioni, perché nessuna azione può rappresentare una risposta concreta e adeguata ai bisogni variegati e complessi della società attuale. Quando si parla di collaborazioni ci si riferisce a quelle formalizzate ma anche a quelle informali, costruite sul campo grazie alla capacità, non scontata, di intessere **reti**, puntando alla valorizzazione dei territori e rafforzando così anche la **sinergia fra la cittadinanza e le istituzioni** proveniente da un ascolto e

da un confronto continuo dei bisogni reali della comunità e delle concrete esigenze delle persone.

- Potenziamento della **progettazione** e implementazione del **monitoraggio** e della **valutazione**. Progettare significa partire dalle potenzialità e dalle risorse delle reti locali, dalla loro forza trasformativa e rigenerativa in grado di innescare processi di cambiamento e di crescita; guardare al problema e contemporaneamente individuare in quanto c'è attorno anche le possibili soluzioni. La legge 285 aveva lanciato proprio le basi per la pianificazione, la progettazione, la condivisione, la valutazione e la riprogrammazione. Da Nord a Sud, grazie al Tavolo tecnico nazionale, si sono rilevate interessanti sperimentazioni fortemente orientate al lavoro con la comunità, alla prevenzione, al sostegno alle famiglie anche nell'ambito della tutela. La vitalità in tal senso in tutta Italia, è stata ampia. Oggi servirebbe la possibilità di confrontarsi in modo sistematico e non occasionale sulla programmazione delle azioni rivolte all'infanzia e all'adolescenza per rilanciare una strategia comune a partire dai nuovi bisogni. Un sistema di monitoraggio e valutazione condiviso, consentirebbe di misurare le ricadute e consolidare le buone prassi adattandole ai diversi territori. La raccolta dei dati, la lettura dei diversi territori, anche attraverso la narrazione di storie e testimonianze da parte degli operatori pubblici e del privato sociale, ma anche dei bambini e dei ragazzi, offrono l'opportunità di ripensare e riprogrammare attività e servizi in un'ottica di sistema, stando attenti a non interrompere le attività e i servizi in corso. Uno dei grandi limiti dei processi di crescita, infatti, è proprio l'interruzione brusca e improvvisa dei percorsi, con ricadute davvero devastanti per i destinatari dei servizi. La ricerca costante di recuperare ciò che di buono esiste e al tempo stesso far emergere bisogni e necessità, la volontà di creare reti, sinergie e collaborazioni a diversi livelli, rappresentano il punto di partenza per la creazione di un sistema di servizi stabile e integrato, pronto ad affrontare i mutamenti e le trasformazioni sociali, ricordando di considerare sempre il punto di partenza e valorizzando i traguardi fin lì raggiunti.
- Stabilizzazione dei **percorsi formativi**. Il percorso di riassetto e riqualificazione degli interventi, nella prospettiva di un processo di integrazione e di cambiamento, richiede anche un investimento programmato e continuativo nella **formazione** degli operatori, tanto pubblici quanto privati e nella costruzione di spazi adeguati di riflessione e di confronto sulle pratiche operative e professionali, per incrementare così la qualità del capitale umano

e delle azioni. In quest'ottica la formazione costituisce il filo che traccia, intesse, cuce, collega parti diverse e talvolta lontane. Anche nei momenti di maggiore crisi e difficoltà, la formazione offre occasioni di ascolto e partecipazione, avvicinando interpreti diversi di un unico scenario in cui i diversi linguaggi rischierebbero di rappresentare un vero e proprio limite all'efficacia di strategie e politiche. L'attenzione alla crescita professionale degli operatori, così come il lavoro di approfondimento e condivisione degli approcci teorici e metodologici che sono alla base del lavoro operativo, rappresentano non solo un valore sociale e culturale, ma anche uno strumento fondamentale per valorizzare il capitale umano: operatori pubblici e del privato sociale, con diversi profili professionali e con bagagli esperienziali e metodologici differenti, che costituiscono le équipes multidisciplinari, indispensabili per affrontare i molteplici bisogni dei nuclei familiari.

La complessità del momento storico, gli ultimi avvenimenti, la pandemia, le conseguenze che si sono abbattute sulle famiglie, esortano a tracciare nuove strade e opportunità, a trarre anche dagli ostacoli rinnovate speranze, perché ci sono risorse che senza quegli impedimenti non si sarebbero mai potute conoscere e attivare. Lo sforzo deve essere quello di contemperare la spinta al cambiamento e all'innovazione, attraverso la sperimentazione di nuovi progetti, con la necessità di consolidarli e dare loro continuità, inserendoli stabilmente nella programmazione sociale anche a livello locale.

Ma è ancora possibile ripensare e riprogrammare attività e servizi in un'ottica di sistema attraverso progetti realizzati e buone prassi? Creare un modello di intervento che parta dalle esperienze fatte nelle grandi aree metropolitane? Favorire la riorganizzazione dei servizi? Creare una sinergia tra la politica, la parte tecnico-amministrativa, gli operatori dei servizi pubblici e privati?

Sicuramente lo è quando si guarda contemporaneamente a più fattori. Quando si ha la capacità di ascolto, lettura e valorizzazione dell'esistente; quando si colgono le potenzialità delle comunità territoriali; quando si riescono a coniugare protezione, presa in carico e prevenzione; quando ci si apre all'ascolto e si risponde alle esigenze delle diverse fasce d'età; quando si contrasta la frammentazione e si creano collegamenti e corrispondenze tra i diversi progetti e territori, perché parti di un'unica visione d'insieme. Fare connessioni, avanzare, fermarsi e ripensare, cercare il confronto, individuare le risorse esistenti, non dare nulla per scontato.

Il ruolo della politica, in tal senso, assume un compito fondamentale nel dare voce ai bambini, ai ragazzi, agli operatori, pubblici e privati, e alle diverse istituzioni, chiamati tutti quotidianamente a interagire e a collaborare tra loro in modo sinergico. Occorre ridurre sempre di più la distanza tra decisori politici e comunità territoriali; creare laboratori di co-progettazione dove costruire insieme strumenti nuovi d'intervento, capaci di intercettare i cambiamenti continui e costanti della società, di individuare e colmare spazi vuoti, di non isolare e lasciare indietro nessuno, di mettere a punto tecniche innovative in grado di rispondere ai bisogni sempre nuovi e diversi delle persone e delle famiglie. Tuttavia, affinché ciò sia possibile, è necessaria una dimensione collettiva, attenta a tutte le prospettive, allo scopo di costruire e progettare città in cui i bambini e i ragazzi possano crescere in modo sicuro e libero.

6.2

Supporto alle famiglie vulnerabili e alle reti familiari

6.2.1

Cosa si intende per supporto alle famiglie vulnerabili

Nella generica dizione *supporto alle famiglie vulnerabili* si intersecano concezioni, pratiche, servizi che nel sistema regionalizzato del welfare italiano hanno dato forma a una pletora di interventi difficilmente categorizzabili sotto un minimo comune denominatore, nonostante essi siano più o meno tutti riconducibili a tre norme nazionali, datate tra la fine degli anni '90 e l'inizio del nuovo millennio:

- la legge 285/1997, *Disposizioni per la promozione di diritti e di opportunità per l'infanzia e l'adolescenza*, che, all'art. 4, promuove "le azioni di sostegno al minore e ai componenti della famiglia al fine di realizzare un'efficace azione di prevenzione delle situazioni di crisi e di rischio psico-sociale anche mediante il potenziamento di servizi di rete per interventi domiciliari, diurni, educativi territoriali, di sostegno alla frequenza scolastica e per quelli di pronto intervento";
- la legge 328/2000, *Valorizzazione e sostegno delle responsabilità familiari*, che, all'art. 22, esplicita che sono erogabili sotto forma di beni e servizi "gli interventi di sostegno per i minori in situazione di disagio tramite il sostegno al nucleo familiare di origine", in quanto interventi che costituiscono il livello essenziale delle prestazioni sociali;

- la legge 149/2001, *Modifiche alla legge 4 maggio 1983, n. 184, recante «Disciplina dell'adozione e dell'affidamento dei minori», nonché al titolo VIII del libro primo del codice civile*, che all'art. 2 recita: "Le condizioni di indigenza dei genitori o del genitore esercente la potestà genitoriale non possono essere di ostacolo all'esercizio del diritto del minore alla propria famiglia. A tal fine a favore della famiglia sono disposti interventi di sostegno e di aiuto" e prosegue all'art. 3: "Lo Stato, le regioni e gli enti locali, nell'ambito delle proprie competenze, sostengono, con idonei interventi, nel rispetto della loro autonomia e nei limiti delle risorse finanziarie disponibili, i nuclei familiari a rischio, al fine di prevenire l'abbandono e di consentire al minore di essere educato nell'ambito della propria famiglia (...)".

Già dalla diversa terminologia presente nelle tre norme si nota il ricorso a concezioni diverse, in parte ormai obsolete. Si parla infatti di: *interventi di sostegno e di aiuto, nuclei familiari a rischio, azioni di sostegno al minore e ai componenti della famiglia, rischio psico-sociale, interventi di sostegno per i minori in situazione di disagio*, ecc.

Per "mettere un po' di ordine" va sottolineato che: tutti e tre questi articoli di legge, seppur da prospettive diverse, sono chiari nell'affermare che prima del *disagio* e della *crisi*, in presenza di *rischio*, ci sono delle *idonee azioni*, di carattere *preventivo*, che possono e debbono essere messe in atto e che hanno come finalità il sostegno non al solo bambino, ma *al nucleo familiare di origine*. Il principio che trasversalmente viene affermato è che ci si trova su un terreno vasto, che va abitato e organizzato nella sua interezza, in particolare prima di oltrepassare il confine che porta all'area della protezione, nel quale è necessario provvedere a degli allontanamenti temporanei dei bambini al di fuori della famiglia di origine. Questo terreno è cioè articolato in tre aree: quella della promozione delle risorse educative dei genitori; quella della prevenzione in cui garantire alle famiglie un insieme di risorse finalizzate sia a prevenire l'allontanamento, che a costruire progetti di allontanamento secondo logiche di effettiva appropriatezza e infine a orientare i progetti di allontanamento nella prospettiva della riunificazione familiare. Questo terzo fine si colloca nell'area della protezione, in cui lo Stato talvolta si sostituisce, talvolta condivide con la famiglia la responsabilità della cura dei figli, a seconda delle situazioni familiari.

La **prevenzione**, ossia la ricerca e la messa in atto di «soluzioni globali, preventive e lungimiranti» è dunque l'area di campo su cui fare i maggiori investimenti, in particolare in questo momento storico (Vineis, Carra, Cingolani, 2020).

A dicembre 2017, sono state approvate in Conferenza Stato-Regioni le *Linee di Indirizzo per l'Intervento con i bambini e le famiglie in situazione di vulnerabilità* (Mlps, 2017), dopo un lungo processo basato su 7 anni di lavoro sperimentale in P.I.P.P.I. (Milani et al. 2015) e sull'analisi della letteratura nazionale e internazionale (cfr. box di seguito riportato).

In queste *Linee di Indirizzo* (di seguito *LI*) si delineano i confini dell'area riservata alla prevenzione, indicando in particolare quali siano tali *idonee azioni*, di carattere *preventivo*, quali siano le famiglie, i soggetti beneficiari di tali sostegni, cosa significhi sostegno e come lo si può garantire. Di seguito si dà brevemente conto di questi elementi, assumendo come riferimento centrale di questo capitolo le stesse *LI*.

METODOLOGIA

P.I.P.P.I. PROGRAMMA DI INTERVENTO PER PREVENIRE L'ISTITUZIONALIZZAZIONE

Ispirandosi alla resilienza di Pippi Calzelunghe, come metafora della forza dei bambini nell'affrontare le situazioni avverse della vita, P.I.P.P.I. è il risultato di una collaborazione tra il Ministero del lavoro e delle politiche sociali e il Laboratorio di Ricerca e Intervento in Educazione Familiare dell'Università di Padova. Rappresenta perciò un innovativo paradigma di azione pubblica, volto a garantire risposte alle famiglie vulnerabili tramite un partenariato tra Università, Ministero e regioni, in una prospettiva di welfare multilivello e *multiagency*.

Il Programma persegue la finalità di innovare le pratiche di intervento nei confronti delle famiglie in situazione di vulnerabilità al fine di prevenire il rischio di maltrattamento e il conseguente allontanamento dei bambini dal nucleo familiare, articolando in modo coerente fra loro i diversi ambiti di azione coinvolti intorno ai bisogni dei bambini che vivono in tali famiglie, tenendo in ampia considerazione la prospettiva dei genitori e dei bambini stessi nel costruire l'analisi e la risposta a questi bisogni. L'obiettivo primario è quello di aumentare la sicurezza dei bambini e migliorare la qualità del loro sviluppo, prevenendo le disuguaglianze sociali e investendo in modo particolare sui primi mille giorni di vita (Cyrulnik, 2020; House of Commons, 2019).

La modalità scelta per realizzare tale ampia finalità è stata la sperimentazione di un approccio di intervento preventivo con le famiglie in situazione di negligenza per migliorare l'appropriatezza degli interventi, al fine di assicurarne appropriatezza, efficacia e qualità, per mezzo di percorsi di formazione e valutazione scientificamente riconoscibili.

Attivo dal 2011, il programma è divenuto un LEPS finalizzato a perseguire la finalità di innovare e uniformare le pratiche di intervento nei confronti delle famiglie in situazione di vulnerabilità al fine di prevenire il rischio di maltrattamento e il conseguente allontanamento dei bambini dal nucleo familiare.

Questa metodologia si è integrata nel sistema dei servizi, grazie alla stabilizzazione nel Fondo nazionale politiche sociali e alla politica del Reddito di Cittadinanza, di cui al D.Lgs.147/2017, che prevede che ogni nucleo familiare possa accedere a una valutazione multidimensionale del bisogno (Mlps, 2019a) quale quella proposta in P.I.P.P.I.

Il 26 novembre 2018 il decreto sul Fondo Nazionale Politiche Sociali (FNPS) registrato alla Corte dei Conti il 14.12.2018 con il n. 3492, ha stabilizzato e finanziato P.I.P.P.I. nelle politiche per l'infanzia e l'adolescenza per gli anni successivi.

Tale LEPS è sostenuto inoltre con risorse PNRR Missione 5 Componente 2 Sottocomponente 1 linea di subinvestimento 1.1.1 per garantirne l'attuazione in 400 Ambiti territoriali sociali fino al 2026.

6.2.2

Cosa si intende per vulnerabilità²

Come indicato dal titolo, le *Linee di Indirizzo per l'Intervento con i bambini e le famiglie in situazione di vulnerabilità. Promozione della genitorialità positiva* mettono al centro la nozione di vulnerabilità.

Nonostante il fatto che *vulnerabilità* sia «una parola valigia per declinare tutte la varietà della miseria del mondo» (Castel, 1995, p. 13), la letteratura intorno a essa nel campo della protezione dell'infanzia (Boutanquoui, Lacharité, 2020) è in continuo aumento. La scelta di privilegiare la nozione, e quindi l'approccio all'intervento, che la parola evoca, è dovuta principalmente alle ragioni brevemente accennate di seguito.

La prima di esse è che parola mette l'accento su una condizione potenziale, non in atto, che ci accomuna, piuttosto che distinguerci, come essere umani. Una condizione costitutivamente umana che permette di riconoscere i nostri limiti e il rischio di essere feriti che sperimentiamo sistematicamente nel nostro incedere quotidiano, ma che, d'altro canto, consente di entrare in autentici rapporti umani: la possibilità di aprirsi in modo radicale all'altro nasce nel momento in cui l'essere umano riconosce la propria debolezza, piuttosto che la propria forza (Milani, Ius, Serbati, 2013; Milani 2018; Scardicchio, 2021). Vulnerabilità è quindi una nozione in un certo senso *soft*, mentre *patologia*, *famiglie multiproblematiche*, *rischio*, ecc. sono nozioni *hard*, per la decisione con cui stigmatizzano le criticità, inquadrando come "ombre" caratteristiche degli individui, piuttosto che come fenomeni sociali che risultano da dinamiche ecologiche complesse (Bronfenbrenner, 2005). Secondo Poché (2008), essa ci attraversa in momenti diversi della nostra storia, ed è quindi provvisoria. La fragilità invece è una condizione costitutiva, trans-storica, legata alla nostra finitudine. Si è soliti dire, ad esempio, che il fiore è fragile, che l'anziano in fin di vita è fragile, che una malattia da cui non si può guarire fragilizza, ecc.

Due primi punti, quindi, da sottolineare:

- la prospettiva centrata sulla vulnerabilità non indica una caratteristica dei singoli individui, piuttosto che stigmatizzare le persone, mette al centro l'interdipendenza fra processi di sviluppo e processi sociali (Soulet, 2014). L'intervento è quindi volto a dinamizzare le capacità dei genitori e dei contesti di rispondere ai bisogni di sviluppo dei bambini, non ai loro problemi;
- definendosi come condizione potenziale, e non in atto, l'approccio alla vulnerabilità si richiama a quello delle *capabilities*, dell'*empowerment* e della resilienza (Sen, 1999; Milani, Ius, 2010), che illumina la potenza intrinseca nella vulnerabilità. Essa viene pertanto riconosciuta come uno spazio di speciale opportunità per mettere in campo interventi precoci orientati alla prevenzione, come richiesto dagli articoli di legge sopra citati. La vulnerabilità interpella cioè la responsabilità e la capacità di agire non solo delle famiglie, ma anche dei servizi, presupponendo una visione non deterministica dello sviluppo umano.

² Alcune parti di questo paragrafo riprendono e sviluppano quanto pubblicato in Milani, 2018, cap. 1 e 4 e in Milani, Zenarolla, 2020.

Rispetto allo specifico della dimensione familiare, la vulnerabilità caratterizza la mancata o debole capacità nel costruire e/o mantenere l'insieme delle condizioni (interne ed esterne) che consente un esercizio positivo e autonomo delle funzioni genitoriali, ma proprio per la sensibilità all'intervento tipica della vulnerabilità, sopra accennata, il genitore in situazione di vulnerabilità può restare attore della funzione genitoriale, a patto che il sistema dei servizi garantisca continuità e appropriatezza negli interventi. Va detto infatti che anche i servizi, le norme e le relazioni professionali, non solo quelle familiari, possono essere segnate dall'esperienza della vulnerabilità. Considerare che sia genitori sia operatori situano il loro agire in contesti vulnerabili è un fatto che, se da un lato rende conto della complessità che caratterizza quest'area di intervento, dall'altro permette avvicinamento e può facilitare le relazioni fra famiglie e servizi: gli operatori non sono degli invulnerabili che aiutano, salvificamente, famiglie vulnerabili, ma professionisti che intercettano precocemente e coinvolgono famiglie nei loro progetti.

Bambini e famiglie che affrontano una situazione di vulnerabilità si trovano in una situazione socialmente e storicamente determinata, spesso segnata dal fenomeno ampio e multidimensionale della povertà, da cui possono emergere, tipicamente, le diverse forme di violenze all'infanzia. Molti lavori di ricerca (Boutanquoi e Lacharité, 2020; Garbarino & Collins, 1999; Prilleltensky, Nelson & Peirson, 2001) dimostrano infatti che la vulnerabilità caratterizza le situazioni di maltrattamento dovute alla presenza di vincoli (psicologici, relazionali, sociali, culturali, economici, legali, politici, ecc.) che impediscono, da un lato, le esperienze relative al potenziamento delle diverse dimensioni dello sviluppo dei bambini sia all'interno delle loro famiglie, che in altri ambienti di vita, e, dall'altro, l'*empowerment* socio-emotivo dei loro genitori.

Ecco che le nozioni, affini ma diverse, relative a *povertà*, *vulnerabilità*, *negligenza* si intersecano andando spesso a confondersi sia nel linguaggio corrente, sia nelle pratiche di intervento.

La negligenza o trascuratezza parentale è una forma di violenza per omissione che indica la carente capacità di risposta ai bisogni evolutivi dei figli da parte delle figure genitoriali, sintomo della difficoltà delle comunità a costruire una risposta collettiva a questi bisogni (Lacharité, Éthier, Nolin, 2006). Essa mette al centro la nozione di "bisogni di sviluppo" dei bambini, piuttosto che di problemi e può riguardare i bisogni di salute, educazione, sviluppo psico-emozionale, nutrimento, protezione, sicurezza nell'ambiente di vita, ossia l'eventuale omissione delle necessarie

misure di sorveglianza, accudimento, educazione e protezione dei bambini. Secondo l'OMS, il maltrattamento è comprensivo di tutte le forme di violenza psicologica e/o psico-emozionale, di abuso sessuale (quindi di violenza per commissione), di trascuratezza o di trattamento negligente (quindi di violenza per omissione), di sfruttamento commerciale o altro, con conseguente danno reale, potenziale o evolutivo alla salute, alla sopravvivenza, allo sviluppo o alla dignità del bambino che può realizzarsi nel contesto di un rapporto di responsabilità, di fiducia o di potere. Il maltrattamento e l'abuso sessuale impattano sulla sicurezza del bambino e per questo richiedono interventi tempestivi nell'area della protezione e della tutela. La trascuratezza, invece, impattando in modo specifico sullo sviluppo dei bambini, è meno visibile, può perdurare a lungo, divenendo una condizione trascurata dagli stessi servizi, ed esponendo questi bambini al rischio di essere trascurati due volte: dalle loro famiglie e dal sistema dei servizi, generando effetti negativi sulle diverse dimensioni dello sviluppo, e quindi sulla formazione delle *cognitive, social e emotional skills*, ritenuti pari o peggiori a quelle del maltrattamento (Shonkoff et al., 2012).

I bambini che vivono in famiglie negligenti sono spesso (non sempre e non solo, in quanto la negligenza attraversa tutti gli strati sociali) bambini che vivono in ambienti familiari socioculturalmente ed economicamente svantaggiati, che provengono dai quartieri più sfavoriti e/o dalle zone rurali o marginali, dove l'indice della povertà educativa (Save the Children, 2016), che misura la disponibilità di asili nido, scuole a tempo pieno, mense scolastiche, biblioteche, servizi sportivi, accesso a internet per ogni bambino... è solitamente inferiore alla media.

La crisi del 2008, la pandemia del 2020, la grande trasformazione del mercato del lavoro sono solo alcuni dei fenomeni che hanno "rotto gli argini" della vulnerabilità e della povertà (Gori, 2020; Barca, Luongo, 2020): la vulnerabilità è attualmente non solo e non più una caratteristica dell'umano in quanto tale, ma una condizione sempre più ordinaria che straordinaria, che si intreccia con il fenomeno, in netta crescita, della povertà e delle disuguaglianze: un numero sostanziale di bambini — in media 1 bambino su 7 nei paesi OCSE — vive in povertà di reddito (Acquah, Thevenon, 2020).

Cos'è la povertà e come contribuisce all'affermarsi delle disuguaglianze? La gran parte della recente letteratura sulla povertà tende a riconoscere la povertà come causa ed effetto della difficoltà ad accedere a quattro ordini di beni comuni: materiali (che corrispondono ai diritti relativi al lavoro, al salario, all'abitazione e

all'alimentazione), sociali e di salute (che corrispondono al diritto alla salute fisica e mentale, alle relazioni e all'equità di accesso ai servizi sanitari e sociali), educativi (che corrispondono al diritto all'educazione familiare, alla frequenza ai servizi educativi e alla scuola, alla cultura) ed esistenziali (che corrispondono al diritto all'identità, al riconoscimento, alla dignità e all'appartenenza (Milani, Zenarolla, 2020; OECD, 2018).

Se la povertà è multidimensionale, l'intervento utile a combatterla non può che essere multidimensionale, cioè orientato a provvedere quel complesso di condizioni che contribuiscono a modificare i sistemi nei quali si origina la povertà e non solo a supportare i necessari cambiamenti delle singole persone che vivono in povertà. Ad esempio, l'intervento sull'insieme dei quattro beni rappresenta il cuore della strategia per contrastare la povertà nella nuova *policy* del Reddito di Cittadinanza, per quanto riguarda la parte dei Patti di Inclusione sociale, che si rivolge alle famiglie più vulnerabili, più lontane dal mercato del lavoro e, in particolare, con figli in età 0-3 anni (Mlps, 2019b).

Questa scelta è dettata dal fatto che la letteratura converge nel documentare che i bambini che provengono da condizioni socioeconomiche sfavorite hanno nettamente meno opportunità in quanto la povertà pregiudica lo sviluppo del bambino sul piano psicologico (ad es. indebolisce l'autostima), cognitivo (ad es. ostacola il raggiungimento delle abilità scolastiche) e sociale (ad es. limita la capacità di stare in gruppo), e quindi è causa di dispersione scolastica e, mancata inclusione sociale.

Per queste ragioni, nella parte finale del *Piano nazionale per gli interventi e i servizi di contrasto alla povertà 2018-2020* si indica che: «(...) Un obiettivo specifico è l'attivazione di un percorso di sostegno alla genitorialità ogni qual volta si presenti una situazione di bisogno complesso come sopra definita e nel nucleo sia presente un bambino o una bambina nei primi mille giorni della sua vita».

L'analisi di diverse politiche pubbliche attesta che nel lungo periodo le politiche più efficaci sono quelle rivolte ai bambini, ai giovani o alle famiglie con figli piccoli perché più è precoce l'intervento, maggiore sarà il numero di anni per i quali la politica dispiegherà i suoi benefici. Queste politiche hanno quindi effetti moltiplicativi molto forti e questo è il motivo per cui le politiche di *parenting support* vanno considerate parte integrante delle politiche di contrasto alla povertà e alla vulnerabilità (Thévenon, 2020).

6.2.3

Tipologia prevalente dei destinatari

Le condizioni in cui si esercita la genitorialità sono cambiate considerevolmente negli ultimi decenni. Le famiglie sono sempre più piccole, i genitori che guadagnano meno e sono meno istruiti investono meno sull'educazione dei bambini, i loro figli arrivano a scuola in condizione di svantaggio e la loro riuscita scolastica è ostacolata da una molteplicità di fattori: le disuguaglianze economiche nascono precocemente, in famiglia e sono in continuo aumento.

Le conseguenze per i bambini sono molteplici. Per esempio, i bambini provenienti da famiglie povere affrontano un rischio molto alto di sperimentare la scarsità di cibo e vestiario, che a sua volta può influenzare la frequenza, la riuscita scolastica e/o la futura inclusione sociale.

Gli interventi d'elezione nell'area della prevenzione e del supporto alle famiglie vulnerabili sono quelli orientati a ridurre la maggiore esposizione di alcuni bambini, in alcune famiglie, ad alcuni fattori di rischio: se è vero, infatti, che siamo tutti costitutivamente vulnerabili, non è altrettanto vero che siamo tutti esposti alla vulnerabilità in egual misura e in egual modo. L'esperienza della pandemia lo ha ampiamente dimostrato: ci siamo trovati tutti nella stessa tempesta, ma non sulla stessa barca. L'impatto della chiusura delle scuole e dell'attivazione della DAD, ad esempio, è stato ben diverso per i bambini di famiglie a basso reddito, con genitori con bassa istruzione, senza strumenti tecnologici in casa, senza servizi o network di vicinato accessibili, ecc. rispetto a quelli con famiglie dotate di strumenti, connessione, tempo dei genitori da dedicare ai figli, supporti in termini di reti familiari, di vicinato o di servizi, ecc. La resilienza è sempre possibile, ma le famiglie ricorrono a strategie di aggiustamento quando sono sollecitate a farlo da relazioni positive che controbilanciano il peso degli eventi avversi.

ESPERIENZE

SONO JOSÉ, HO 8 ANNI E NON SO DOVE È ANDATA LA NONNA, MA A CASA È ARRIVATA P.I.P.P.I.

Secondo me, la nonna è morta di Covid: io l'ho vista partire con l'ambulanza, poi è sparita, e la mamma non mi ha più detto niente.

Vivo da solo con la mamma e andavo sempre dalla nonna quando tornavo da scuola. Perché la mamma era a lavorare. A un certo punto si è rovesciato tutto: avevo la mamma, che non andava più a lavorare e non avevo più la nonna che prima c'era sempre. E la scuola si è chiusa. Si è riaperta sul computer, ma noi a casa ne abbiamo uno vecchio e la scuola su quel computer funziona solo quando la mamma ha i soldi per pagare le schede. In questo periodo non li ha più perché anche il lavoro della mamma ha chiuso.

A casa arrivano dei pacchi e mangiamo con quelli. La mamma di Francesco ogni domenica ci porta una torta e la mamma me ne tiene una fetta a colazione da mangiare ogni mattina. Il papà di Francesco ha parlato con la mamma e le ha detto che il pomeriggio posso andare da loro a fare i compiti, le maestre hanno detto alla mamma che fare i compiti con un amico è bello, infatti a casa da solo non mi viene voglia di farli. Per fortuna abitiamo nella stessa strada e anche se la mamma non ce la fa ad accompagnarmi ho imparato ad andare da solo.

Ieri è venuta a casa una signora riccissima, che è stata tanto a parlare con la mamma. Quando sono tornato da casa di Francesco, le ho trovate in cucina e mi ha chiesto di scrivere il mio nome dentro un triangolo colorato dove c'era un posto per me. Lei mi ha detto che sia chiama Anna e che di lavoro fa l'assistente sociale, che sarebbe aiutare le famiglie come noi. Tipo le famiglie con una mamma giovane, senza papà e senza nonni, mezze italiane e mezze dell'Ecuador. Ma Anna mi ha detto anche che capita a tutti che ci siano delle difficoltà e che adesso con il Covid ci sono tante famiglie che hanno perso i nonni, il lavoro, ecc. Ci siamo messi d'accordo che tornerà anche con un educatore. Io le ho detto che ho già la maestra, ma lei mi ha detto che l'educatore si chiama Beppe e può venire a casa mentre dalla maestra devo andare io, che la maestra è più per i bambini, mentre Beppe può stare insieme a me e alla mamma insieme, può aiutarci a preparare la cena, che delle sere la mamma si dimentica. C'è una cosa che aiuta Anna e Beppe a fare queste cose, che si chiama PIPPI, tipo Pippi calzelunghe.

In pratica: la scuola, il lavoro della mamma e la nonna hanno chiuso. E mi fa male.

La mamma e il papà di Francesco, Anna e Beppe hanno aperto. Quando loro aprono la porta e entrano a casa mi fa bene.

6.2.4

Caratteristiche generali e "peculiarità" dell'intervento

L'area del supporto alle famiglie vulnerabili nel nostro Paese non ha servizi dedicati, nonostante la sua funzione cruciale e la presenza nell'ordinamento delle norme sopra citate: i servizi che si occupano, genericamente di vulnerabilità familiare sono molteplici (i consultori familiari, i servizi di protezione e tutela dei minori, i servizi sociali di base, i servizi di neuropsichiatria infantile, ecc.), ma nessuno di essi ha la piena titolarità di questa funzione come neppure è uniforme il modo in cui viene esercitata. Questo aspetto indica che quel terreno fra la promozione e la protezione, di cui si è detto nel paragrafo 6.2.1, è in realtà ancora una terra di nessuno che genera l'allargamento del terreno della protezione e quindi dell'emergenza, come delle tante mancate risposte alle situazioni in cui i bambini cadono nei buchi lasciati vuoti delle maglie troppo larghe delle reti dei servizi di protezione e tutela. Può essere utile suggerire comportamenti e azioni per dare attuazione a quegli articoli di legge.

Rompere il cosiddetto "circolo dello svantaggio sociale" (REC 2013/112/UE) è la priorità. Come è stato rilevato precedentemente, la bassa istruzione genera bassa occupazione, la bassa occupazione basso reddito; il basso reddito, e quindi la condizione di povertà economica, genera povertà educativa e sociale, forme diverse di vulnerabilità familiare. Per queste ragioni l'approccio all'intervento sulla vulnerabilità proposto nelle *LI* intende costruire una reale possibilità per questi bambini di interrompere tale *circolo* attraverso la disseminazione equa in ogni ambito territoriale sociale, secondo la definizione della L. 328, di fattori di protezione dello sviluppo. Sono questi fattori che favoriscono anche le azioni di promozione e prevenzione e permettono poi la corretta gestione degli interventi di protezione.

Il primo fattore di protezione è vivere in un quartiere o in una zona con presenza di servizi che siano garanzia di equità di accesso a:

- corretta alimentazione (es. Banco alimentare, buoni pasto, ecc.)
- risorse basiche rispetto a vestiario, igiene, ecc.
- salute pre e perinatale (es. cure ginecologiche e ostetriche)
- salute mentale (es. *counselling*, cure psichiatriche e psicologiche, ecc.)
- salute fisica (es. cure mediche di base, prescrizioni, viste specialistiche, ecc.)
- servizi di *counselling* e mediazione familiare, di supporto alla genitorialità, di prevenzione della violenza domestica, di *home visiting*, di supporto sociale, ecc.

Gli elementi che, secondo le *LI*, garantiscono qualità a questi interventi e/o servizi sono:

- finanziamenti adeguati a garantire l'intervento precoce e preventivo
- integrazione fra enti e servizi che garantiscono la multidimensionalità degli interventi
- praticare un agire professionale basato su dati di ricerca e su evidenze scientifiche
- condividere strumenti per facilitare l'*assessment* e la progettazione con le famiglie (cfr. i box metodologici di seguito riportati)
- garantire ai professionisti in servizio la formazione dei saperi e delle competenze necessarie
- assicurare che gli interventi siano sostenibili e adattati ai contesti locali e praticare un approccio realmente partecipativo con le famiglie e i bambini interessati (Acquah, D. Thevenon O., 2020).

Nello specifico, ogni famiglia vulnerabile dovrebbe poter accedere a un percorso di accompagnamento mirato, intensivo e temporalizzato, integrato fra dimensioni psicologiche, educative, economiche e sociali, partecipato con le risorse professionali e informali, che si basa sul riconoscimento, la valorizzazione e l'attivazione delle risorse personali, familiari, di contesto che consentono alle figure genitoriali di rispondere in maniera positiva ai bisogni di crescita dei bambini.

Tale risposta può essere collettivamente costruita tramite il *parenting support* (REC 2006/19/COE; Daly, 2015), garanzia di *good start in life* per ogni bambino/a. La politica europea, infatti, indica la priorità a sostegno dell'istruzione, per la lotta alla povertà e all'esclusione sociale, nel *parenting support*, che si realizza, secondo l'approccio definito nelle *LI*, tramite l'introduzione di 5 dispositivi chiave, attentamente orchestrati in un progetto unitario (cfr. box *I gruppi genitori e l'integrazione tra dispositivi. Ambito territoriale Val Seriana*):

- l'educativa domiciliare
- la vicinanza solidale
- i gruppi dei genitori e dei bambini - l'eventuale beneficio economico
- il partenariato fra servizi educativi 0-3 e/o scuola, famiglie, servizi sociali e sanitari.

Lo sviluppo non avviene da solo, ma consiste in un processo che implica la soddisfazione dei bisogni evolutivi all'interno di una relazione educativa, capace cioè di orientare positivamente tale processo della crescita. Accompagnare il bambino a raggiungere il suo migliore sviluppo e accompagnare i genitori ad aumentare la sensibilità verso i bisogni dei bambini è la grande finalità delle politiche di supporto alla vulnerabilità familiare. In questa cornice sembra più appropriato utilizzare la dizione "risposta ai bisogni di sviluppo dei bambini" che "competenze genitoriali". Anche il *parenting support* va pensato ben oltre il significato letterale di supportare e sostenere. Tale intervento non ha infatti la sua prima ragion d'essere in un supposto deficit dei genitori quanto nell'evidenza che l'educazione dei bambini oggi esige co-educazione, reti sociali formali e informali fra famiglie, una vasta azione di co-costruzione di risposte sociali ai bisogni dei bambini, che evoca un cambiamento delle nicchie ecologiche in cui crescono i bambini più che dei soli genitori o dei soli bambini.

METODOLOGIA

IL METODO DELLA VALUTAZIONE PARTECIPATIVA E TRASFORMATIVA

È un metodo volto a mobilitare le risorse della famiglia attraverso la costruzione partecipata e graduale di una progettazione e della sua concreta realizzazione in vista della trasformazione delle condizioni che sono all'origine della vulnerabilità.

Essa mette al centro:

- la *relazione*, l'incontro e il metodo dialogico per consentire a ogni membro dell'équipe, *in primis* i bambini e le figure genitoriali, un concreto accesso alle informazioni che li riguardano e la partecipazione al processo decisionale;
- il lavoro di équipe: tutti i soggetti *around the child*, facenti parte della rete formale e informale, sono considerati attori portatori di informazioni, conoscenze, punti di vista che possono contribuire alla costruzione del progetto;
- la *riflessività*: riflettere criticamente sui dati e le informazioni che ognuno ha contribuito a mettere a disposizione serve a mettere ordine fra questi, ad attribuire significati, superando l'arbitrarietà delle singole opinioni, le tendenze alla distorsione nei giudizi, i giudizi non supportati da fatti e osservazioni specifiche per convergere verso una visione non oggettiva, ma intersoggettiva della situazione familiare;
- la *narrazione*: tale visione intersoggettiva si può trasformare in una narrazione condivisa che ne permette la trasformazione;
- il *rapporto circolare* piuttosto che lineare fra valutazione e azione per il tramite della progettazione: si fanno vivere le analisi quando i bisogni, tramite l'incontro, si trasformano in obiettivi, in possibilità concrete di evoluzione, quando sono individuati i passi necessari per costruire piccoli cambiamenti tramite azioni definite (Serbati, Milano, 2013).

METODOLOGIA

LE AZIONI CHIAVE DELLA VALUTAZIONE PARTECIPATIVA E TRASFORMATIVA

1. *Analizzare*: ascoltare e raccogliere informazioni, dalla vita reale e da appropriati strumenti, opinioni e voci, punti di vista, osservazioni, descrizioni di fatti avvenuti ecc.
 2. *Valutare*: ha due significati prevalenti:
 - a) costruire *assessment*, ossia selezionare fra le diverse informazioni, ricomporli in un nuovo ordine, collegandoli fra loro, attribuendo significato, cercando e costruendo ipotesi per avviare l'azione (valutazione iniziale).
 - b) ripercorrere le fasi del percorso realizzato per individuare, nell'insieme, ciò che ha e non ha funzionato in relazione all'analisi costruita inizialmente e agli obiettivi raggiunti e non raggiunti previsti dal progetto (valutazione complessiva).
 3. *Progettare*: definire gli obiettivi, le tempistiche, i compiti, le azioni e le responsabilità, prendere decisioni che orientino l'agire pratico (Serbati, Milano, 2013, pp. 144 ss.).
- L'agire con le famiglie non è la quarta azione, ma quella che le tiene insieme e le attraversa: mentre si analizza, già si interviene e mentre si interviene si raccolgono informazioni importanti per capire in che direzione andare e si costruisce il progetto. Mentre si agisce, si valuta la raggiungibilità degli obiettivi del progetto, la misura delle risorse, e si raccolgono informazioni che migliorano gli obiettivi, ecc.
- L'identificazione dei bisogni non è fine a sé stessa, ma è finalizzata alla costruzione del progetto di intervento: si analizza per trasformare e quindi migliorare le condizioni di vita dei bambini e dei genitori. Mentre si analizza, la famiglia ha l'occasione di riflettere su di sé, sulla propria storia e le proprie modalità di relazione e funzionamento. Quando l'*assessment* è condotto in maniera partecipata, esso situa già la famiglia nell'azione ed evita che questa attenda a lungo per un intervento finché non è completato un cosiddetto *full assessment* (Milano, 2018).

METODOLOGIA

IL MODELLO MULTIDIMENSIONALE DEL MONDO DEL BAMBINO

Il *framework* di riferimento attraverso cui realizzare la VPT è il modello bioecologico dello sviluppo umano, da cui deriva il MdB, l'adattamento italiano dell'esperienza relativa all'*Assessment Framework* inglese (Ward, Rose, 2002) e a GIRFEC (Getting It Right For Every Child, The Scottish Government, 2008).

Tale *framework* rappresenta anche uno strumento operativo che consente a operatori di istituzioni, servizi e professioni diverse di co-costruire, insieme alle famiglie, un'unica valutazione e un unico progetto per ciascun bambino, per giungere a una comprensione olistica dei bisogni e delle potenzialità di ogni bambino e di ogni famiglia. Ciò è possibile perché il *framework*, integrando diverse teorie di riferimento, è metadisciplinare. È una terra di mezzo che favorisce il riconoscimento tra professioni e dimensioni, soprattutto quella clinica intorno a cui ruota il sanitario, quella della cura per l'educativo, quella del sociale per gli assistenti sociali.

La comprensione del MdB si realizza all'interno di un contesto ampio, che fa riferimento alle tre dimensioni fondamentali che contribuiscono al suo sviluppo: i bisogni evolutivi; le risposte delle figure parentali a tali bisogni; i fattori dell'ambiente e le relative sottodimensioni.

Il MdB rappresenta anche uno strumento di mediazione per i professionisti che permette loro di: comprendere i bisogni e le potenzialità di ciascun bambino e di ogni famiglia nelle diverse fasi dell'intervento; esplicitare e condividere, tra diversi professionisti e famiglie, indicatori e obiettivi della valutazione in modo trasparente; valutare la risposta dei genitori ai bisogni dei bambini, non i genitori o le capacità genitoriali, non le loro intenzioni, ma gli effetti pragmatici sullo sviluppo dei figli dei comportamenti delle figure genitoriali.

ESPERIENZE

TUTTI IN CAMPO: UN'ESPERIENZA DELL'AMBITO TERRITORIALE DI MASSAFRA (TA)

P.I.P.P.I. invita non ad applicare, ma a pensare divergente e a sperimentare innovazione nella costruzione dell'intervento con le famiglie: i 5 dispositivi proposti dal programma sono solo una base su cui innestare la proposta di attività culturali, musicali, artistiche, ecc. da realizzare sia con i bambini che con i genitori. Un esempio è l'idea emersa durante la "Festa della Famiglia", in cui il Comune di Massafra ha coinvolto i servizi che si occupano di famiglie e che ha visto protagoniste diverse famiglie, fra cui quelle incluse nella settima implementazione di P.I.P.P.I.

L'entusiasmo generato dall'evento ha portato le équipe a scommettere su un'iniziativa nuova: l'organizzazione di un'esperienza intensiva e residenziale, dedicata ai bambini fino agli 11 anni, un "campo estivo" tra pari, anche per garantire una breve esperienza di *sollievo* ai genitori.

La progettazione di *Tutti in campo*, curata dalle varie équipe multidisciplinari attive nell'implementazione del Programma, ha preso in considerazione le sottodimensioni del modello multidimensionale *Il Mondo del Bambino*, tenendo conto dei bisogni, dei fattori di protezione, dei fattori di rischio e della piena partecipazione sociale.

Il campo estivo si è articolato in 3 giornate residenziali, a cui hanno partecipato 10 bambini (con disabilità, stranieri, in situazione di vulnerabilità familiare, economica, sociale, ecc.), ognuno con proprie risorse da custodire, ri-scoprire e mettere a disposizione del resto del gruppo, 13 operatori e 1 cuoca.

I genitori sono stati tenuti aggiornati sull'andamento delle attività tramite una *chat* di *WhatsApp*. *Tutti in campo* ha coinvolto attivamente le équipe multidisciplinari dei bambini inclusi in P.I.P.P.I. in un'esperienza intensiva, diversa, ma complementare rispetto ai 5 dispositivi previsti dal Programma.

L'esperienza è stata restituita alle famiglie, alle istituzioni e alle autorità locali tramite una *brochure* e la proiezione di un filmato realizzato per raccontare i tre giorni speciali trascorsi insieme: ma li avete mai visti gli assistenti sociali al campo estivo con i bambini?!

ESPERIENZE

I GRUPPI GENITORI E L'INTEGRAZIONE TRA DISPOSITIVI. AMBITO TERRITORIALE VAL SERIANA

All'interno dell'Ambito territoriale della Val Seriana, in provincia di Bergamo, i gruppi genitori e bambini sono stati organizzati e realizzati dalla Cooperativa sociale "Il Cantiere", di Albino e dall'Associazione "Il Cortile di Ozanam" di Nembro, che nella primavera 2020 sono stati i comuni italiani più colpiti dalla pandemia.

La peculiarità di questa esperienza risiede nella stretta integrazione che l'Ambito territoriale e gli enti no-profit hanno promosso non solo tra gli operatori e le famiglie, ma anche tra i diversi dispositivi d'intervento, nella stretta connessione tra i bisogni e le risorse delle famiglie, che ha fatto in modo che l'esperienza del gruppo si integrasse, in particolar modo con l'educativa domiciliare, e con l'attenzione a che i contenuti/apprendimenti/bisogni che via via si evidenziavano, fossero parte anche della progettazione di ogni famiglia.

Il ciclo di incontri è stato presentato alle famiglie, nelle loro case, dagli educatori coinvolti come facilitatori nei gruppi, assicurando anche, a turno, la loro presenza agli incontri dei gruppi, come "traghettatori" di una fiducia costruita tra loro e le famiglie.

Gli educatori sono stati anche il "ponte" con le insegnanti, rispetto alle risorse che i bambini mostravano nel gruppo e che hanno riguardato, ad esempio, il lavoro sull'attenzione, le regole, la cooperazione tra pari, la capacità di *problem-solving*, ecc.

Ad alcuni percorsi hanno partecipato, insieme alle famiglie-target, le famiglie "amiche", permettendo al dispositivo della vicinanza solidale di concretizzarsi anche nel percorso comune. Al termine è stato documentato in un racconto il percorso, restituito in appositi incontri di riflessione con le équipe. Ciò ha consentito di co-valutare in forma partecipativa gli esiti del gruppo genitori e bambini.

6.3**Affidamento familiare**

«L'affidamento familiare è una forma di intervento ampia e duttile che consiste nell'aiutare una famiglia ad attraversare un periodo difficile prendendosi cura dei suoi figli attraverso un insieme di accordi collaborativi fra famiglie affidatarie e i diversi soggetti che nel territorio si occupano della cura e della protezione dei bambini e del sostegno alla famiglia»³. Per questo motivo l'argomento è stato inserito nel capitolo dedicato a "Misure per il sostegno e l'inclusione sociale".

L'affidamento familiare si fonda su una visione positiva delle possibilità di cambiamento delle persone e in particolare dei bambini, concezione validata empiricamente dalle positive esperienze realizzate negli ultimi decenni e dagli studi sulla resilienza, che dimostrano che i bambini possono far fronte in maniera positiva a eventi traumatici di varia natura e intensità quando sono sostenuti da una rete sociale all'interno della quale sviluppano relazioni interpersonali significative e di effettivo sostegno alla crescita.

Il fine ultimo dell'affidamento familiare è riunificare ed emancipare le famiglie, non quello di separare, proprio per questo motivo può essere utilizzato anche per prevenire gli allontanamenti; l'affidamento familiare si configura come strumento di aiuto che supera la logica del controllo e della sanzione, soprattutto nei confronti della famiglia di nascita che va sostenuta nell'esercizio dei suoi diritti e delle sue responsabilità. L'affidamento familiare è una reale sussidiarietà in cui i servizi pubblici e del privato sociale e le espressioni formali e informali della società civile si integrano reciprocamente nel rispetto delle specifiche competenze.

La tutela dei minori è una funzione svolta dall'ente pubblico, a garanzia del progetto globale e dell'intervento, anche in collaborazione con gli organismi del privato sociale. Il bisogno primario e il diritto di ogni bambino e di ogni ragazzo sono vivere nella propria famiglia ed essere educato e amato, per scoprire sé stesso, crescere e costruire legami positivi, quando la famiglia sta vivendo un periodo di difficoltà e gli interventi di sostegno non sono

³ La citazione è presa dalle "Linee di indirizzo per l'affidamento familiare", approvate in Conferenza unificata il 25 ottobre 2012. Le Linee di indirizzo per l'affidamento familiare sono state già descritte nel paragrafo 1.4.2, insieme al "Sussidiario per operatori e famiglie" che le ha affiancate nel 2014.

sufficienti a mantenere il minorenne al suo interno, è uno strumento privilegiato e imprescindibile d'aiuto e tutela per il minorenne e la sua famiglia.

L'affido familiare quindi è un importante intervento di sussidiarietà dove il cittadino è attivato dalle istituzioni a svolgere funzioni "pubbliche", assumendo anche un ruolo determinante nella prevenzione. È un'opportunità di crescita preziosa per il bambino: inserito in un ambiente familiare stabile, può trovare nuovi punti di riferimento affettivi ed educativi che lo aiutino a (ri)costruire una personalità serena ed equilibrata. È un'occasione importante per i suoi genitori che, supportati nell'impegno di recupero della funzione educativa e di accudimento, possono riattivare energie per affrontare e occuparsi dei propri problemi.

È infine un'esperienza di arricchimento per gli affidatari, genitorialità sociale, che, accogliendo nella propria casa un bambino, entrano in contatto con una nuova storia, si aprono a una nuova rete di rapporti e accettano la sfida di un'avventura unica. Essere affidatari significa sperimentare la gioia e la gratificazione di contribuire a costruire nuovi percorsi di vita e dare valore alla propria disponibilità, capacità educativa, ricchezza emotiva.

Le connessioni tra tante istituzioni pubbliche (servizi sociali e sanitari, magistratura minorile, scuola...) e molti soggetti privati che caratterizzano l'affidamento familiare rendono evidente come non può essere un servizio "autoreferenziale" e che, anzi, è paradigmatico di quanto sia necessario programmare e progettare in modo integrato interventi per l'infanzia e l'adolescenza curando le coerenze tra le progettualità individuali e l'organizzazione dei servizi.

6.3.1

L'affidamento familiare: "più" di un intervento o di un servizio

L'affidamento eterofamiliare, regolamentato dalla L. 4 maggio 1983, n. 184 modificata con la legge n. 149 del 2001 e dalla legge n. 173 del 2015, è un intervento di protezione e tutela che consiste nell'inserire in un nucleo familiare diverso da quello originario, per un tempo variabile, minori altrimenti in condizioni di rischio o di danno evolutivo (fisico, educativo, emotivo, affettivo) a cui la famiglia d'origine non è in grado di far fronte o che addirittura contribuisce, in parte o totalmente, a creare.

L'affidamento familiare è disposto:

- dal servizio locale, con il consenso dei genitori o del tutore, reso esecutivo dal giudice tutelare;
- dal tribunale per i minorenni, a prescindere dal consenso dei genitori, e attuato dal servizio locale. Sul territorio nazionale la diversificata interpretazione della legge da parte dei tribunali per i minorenni comporta indicazioni diverse agli operatori dei rispettivi enti locali circa le modalità di attuazione dell'affido familiare.

Tale intervento presuppone una valutazione che comprende la recuperabilità della famiglia d'origine e/o l'importanza del mantenimento dei rapporti con i genitori anche in assenza di ipotesi di rientro.

L'accezione di "temporaneo" riferita all'affido va quindi intesa nel senso di «tutto il tempo necessario perché la condizione del rischio per il minorenne cessi». L'ente locale delibera un regolamento di istituzione del servizio in attuazione della L. n. 184/1983; provvede inoltre al reperimento, formazione e valutazione dei nuclei familiari disponibili ad accogliere un minorenne.

L'affidamento familiare, generalmente, è un intervento di breve e medio periodo rivolto soprattutto a famiglie in particolare difficoltà nella cura e nell'educazione dei figli; può anche essere un intervento di una durata più lunga a tutela del primario interesse del/dei bambini.

La pluralità di modalità in cui si è articolato nel tempo l'affidamento familiare, corrisponde infatti alla necessità di dare risposte adeguate e appropriate ai differenti bisogni del bambino e della sua famiglia. La configurazione odierna dell'affido familiare, è la conseguenza di una lunga, ma lenta evoluzione che trova i punti di riferimento all'interno di un'ampia serie di testi legislativi che ne costituiscono il quadro di riferimento sia teorico sia operativo.

Laddove, quindi, non sia possibile attuare altri interventi diretti a consentire al minorenne di non essere allontanato dal suo nucleo di appartenenza, si realizza l'affidamento, prevedendo la formulazione da parte del servizio socio-psicologico di uno specifico progetto a favore del minorenne e della sua famiglia.

Da qualche tempo i servizi pubblici, le associazioni, il terzo settore stanno facendo una riflessione comune a fronte del crescente numero di famiglie con minori in situazione di malessere e, contemporaneamente, della crescente difficoltà delle famiglie in generale, incluse quelle potenzialmente disponibili all'accoglienza ad accompagnare nella crescita i ragazzi.

Sempre più frequentemente, infatti, le famiglie oggi si trovano a vivere una “difficile normalità” nel gestire la vita quotidiana e tale situazione se da un lato porta a una maggiore difficoltà nel diffondere la cultura della solidarietà, dall’altro richiede un maggior impegno alle istituzioni nel garantire nuove e adeguate forme di sostegno alle famiglie. La presa d’atto di tale situazione permette ai servizi di riflettere su forme differenziate d’accoglienza, forme che coprono un arco che va dal buon vicinato all’affido con supporto professionale. Occorre sottolineare ancora una volta, il ruolo di prevenzione dell’affidamento familiare, determinante per limitare l’inserimento di minori in strutture residenziali a quei soli casi in cui lo si ritiene necessario e utile o in ogni caso per ridurre la permanenza al tempo necessario per preparare il minorenne a entrare in un altro ambiente familiare.

6.3.2

Progettare insieme l’affidamento familiare

«Ogni affidamento familiare nasce ed è reso possibile dal coinvolgimento di più soggetti e attori, ciascuno dei quali svolge un ruolo preciso all’interno del progetto di affidamento: il bambino e i suoi familiari, i membri della famiglia affidataria o la persona singola affidataria, gli operatori dei servizi competenti in materia di affidamento familiare, l’autorità giudiziaria, gli operatori del privato sociale e gli altri soggetti coinvolti»⁴.

Per far crescere e sviluppare l’affidamento familiare è fondamentale che tutta la comunità riconosca l’educazione e il pieno sviluppo dei bambini come un interesse, una responsabilità e una competenza della collettività.

Lo sviluppo dello strumento dell’affidamento familiare necessita quindi di alcune condizioni di partenza che si determinano con l’apporto di diversi attori istituzionali: Stato, regioni, comunità locali.

La regolamentazione organica della materia da parte dei diversi attori insieme a un quadro di riferimento unitario per tutti i territori, risulta fondamentale per assicurare condizioni necessarie e chiare, sia dal punto di vista delle responsabilità, che dell’organizzazione e delle risorse, per un omogeneo operato dei servizi sul territorio, facilitando così il dialogo tra servizi e tra istituzioni.

Infatti è solo attraverso un’adeguata programmazione legislativa legata alla protezione, cura e tutela dei bambini, unita alla presenza di operatori che possano dedicarsi con continuità alla promozione dell’affidamento familiare, alla formazione e al sostegno dei bambini e delle famiglie, accompagnando e sostenendo le esperienze di affido familiare attivate nel tempo che si può garantire a tutti i bambini il diritto a una famiglia.

L’interazione tra i diversi soggetti istituzionali è complessa e articolata; se, tuttavia, l’assetto di governo del sistema dei servizi è ispirato da alcuni orientamenti fondamentali che afferiscono alla centralità del bambino, soggetto titolare di diritti; alla valorizzazione della famiglia quale risorsa indispensabile per progettare e realizzare le risposte ai bisogni dei singoli componenti; alla valorizzazione della famiglia affidataria quale partner insostituibile; alla centralità degli enti locali e delle Amministrazioni regionali e delle province autonome nella programmazione e realizzazione della rete dei servizi sociali, sanitari e socio-sanitari; all’individuazione di ambiti territoriali ottimali per l’esercizio dei servizi sociali; allora anche l’attivazione del singolo progetto di affido risulta possibile ed estremamente utile.

È necessario che i comuni e le regioni, predispongano servizi dedicati all’affidamento familiare, con individuazione chiara e precisa dell’ente cui spetta la funzione di “regia” dei diversi attori, in un’ottica di condivisione degli obiettivi e di verifica dei risultati, in coerenza con l’assetto del sistema dei servizi socio-sanitari definito a livello regionale.

Quindi le regioni e gli enti locali, attraverso una concertazione condivisa con le Aziende sanitarie, devono attivare una progettualità comune per la promozione, la gestione e il sostegno dell’affidamento familiare, stipulando appositi protocolli operativi individuando le figure professionali sociali e sanitarie da mettere a disposizione dei Centri per l’affido, il relativo monte ore rispetto alle diverse attività, definendo procedure, modalità di raccordo e trasmissione delle informazioni al fine di costituire équipe di lavoro stabili nei Centri per l’affido familiare.

Il Comune e le Aziende sanitarie contribuiscono con risorse professionali e finanziarie all’organizzazione e al mantenimento di una o più équipe multidisciplinari, che seguono ogni bambino in affidamento familiare.

⁴ Ibidem.

Esse sono composte da operatori di servizi sociali e socio-sanitari e possono avvalersi delle competenze professionali delle altre strutture pubbliche del territorio e delle collaborazioni delle associazioni familiari, comprese quelle eventualmente indicate dagli affidatari

Per assicurare all'affidamento familiare il necessario livello qualitativo e organizzativo è quindi opportuno che in ogni Comunità locale (Ambito territoriale sociale) sia attivato un **Centro per l'affidamento familiare**, che abbia un congruo numero di operatori e di ore lavoro specificamente dedicate, anche in rapporto alla popolazione e all'utenza.

I Centri per l'affidamento familiare si configurano come strutturazione organizzativa cui è affidata la competenza di realizzare tutti gli interventi relativi all'affidamento familiare:

- Attuare iniziative di sensibilizzazione e pubblicizzazione volte al reperimento di famiglie sensibili e disponibili all'affido per costituire una banca di risorse a cui attingere per realizzare i progetti di protezione e tutela del minorenne.
- Incentivare l'utilizzo dell'istituto dell'affido come intervento privilegiato nelle situazioni in cui è necessario che un bambino sia accolto e curato.
- Accogliere le persone disponibili all'affidamento predisponendo percorsi di informazione-formazione individuale e/o di gruppo sugli aspetti giuridici, sociali e psicologici dell'intervento.
- Predisporre la conoscenza e la valutazione di persone e famiglie desiderose di collaborare utilizzando strumenti valutativi quanto più possibili certi e verificabili e condivisi tra tutti gli operatori.
- Esaminare le segnalazioni dei minori per i quali è formulato un progetto di affido per scegliere, all'interno della banca dati, le famiglie ritenute più adeguate.
- Contribuire a formulare il progetto mirato di affido in collaborazione con i Servizi di territorio.
- Elaborare, sulla base di un sistema di criteri consolidati e continuamente verificati, l'ipotesi di abbinamento minorenne/nucleo affidatario, in collaborazione con gli operatori che hanno formulato il progetto.
- Sostenere e seguire le famiglie affidatarie prima e durante l'affido condividendo con gli altri operatori i momenti di verifica attivando Reti periodiche.
- Elaborare gli aspetti tecnici più rilevanti sulla base dei risultati ottenuti attraverso i singoli progetti.

- Predisporre, gestire e aggiornare una banca delle famiglie nonché una banca dati degli affidi in corso.
- Predisporre, per gli operatori, spazi per la formazione, l'autoformazione, la riflessione, l'approfondimento e la rielaborazione delle esperienze in atto e della metodologia di lavoro.
- Stabilire rapporti continuativi di confronto e verifica con altri Centri Affidi dei territori limitrofi e con il Coordinamento nazionale servizi affidi, CNSA.
- Stabilire un rapporto di collaborazione con ogni realtà del volontariato impegnato in questo settore, partecipando a periodici incontri di coordinamento.

Funzionamento delle équipes dei Centri per l'affidamento familiare

Nella normativa nazionale in materia di affido familiare, si fa riferimento in termini generici agli operatori del sistema socio-assistenziale con il termine "Servizio Sociale". Non viene quindi definito con chiarezza chi siano i professionisti dell'aiuto e i servizi chiamati a promuovere e realizzare progetti di affido familiare. Ciò che si evince è che si fa riferimento a più operatori, quindi, il servizio sociale nelle due vesti di servizio tutela minori e servizio affidi, ha un ruolo cardine in tutto lo svolgimento dell'affido, a partire dalla valutazione del bisogno e delle dinamiche familiari, della competenza genitoriale e del potenziale di cambiamento, fino a decidere se e come promuovere e realizzare l'affido.

In alcuni (territori) servizi, esiste una distinzione di équipes, da un lato gli operatori che si occupano della famiglia naturale, della progettazione dell'affidamento e del suo monitoraggio (servizio tutela minori), dall'altro gli operatori impegnati nel reperimento e selezione delle famiglie disponibili all'accoglienza e nel supporto dei nuclei familiari con progetti di affido in corso (servizio affidi).

In ogni caso è necessario che le équipes di lavoro, gli operatori siano assistenti sociali e psicologi; è utile però che siano presenti anche altre figure professionali, quali ad esempio pedagogisti ed educatori.

Progetto Quadro e Progetto di affidamento

Ogni affidamento familiare ha bisogno di un "Progetto Quadro", che definisce la cornice complessiva nella quale si inseriscono l'affidamento familiare, ma anche la precedente scelta relativa all'allontanamento e tutti gli altri interventi a favore del bambino e della sua famiglia e che è comprensivo del "Progetto di Affidamento" familiare, il "Progetto Quadro" descrive quali siano gli obiettivi, le azioni, i tempi, gli impegni di ognuno all'interno dello specifico percorso di affidamento familiare. Riguarda l'insieme coordinato e integrato degli interventi sociali, sanitari ed educativi finalizzati a promuovere il benessere del bambino e a rimuovere la situazione di rischio o di pregiudizio in cui questi si trova.

Tali interventi sono rivolti direttamente al bambino, ma anche alla sua famiglia, all'ambito sociale e alle relazioni in essere o da sviluppare fra famiglia, bambino e comunità locale. "Il Progetto Quadro" crea le premesse materiali, sociali e psicologiche per avviare e realizzare un percorso individuale e familiare che favorisca l'adeguata ripresa del processo di sviluppo del bambino e riduca i rischi di uno sviluppo patologico.

Tale Progetto comprende una parte descrittiva delle valutazioni diagnostiche e prognostiche riguardo la famiglia del bambino, una parte di definizione degli obiettivi, una di descrizione delle azioni che andranno intraprese, dei soggetti e delle responsabilità: chi fa cosa.

Il "Progetto di Affidamento" familiare è parte integrante, ma distinta del Progetto Quadro. Nel "Progetto di Affidamento" vengono declinati gli obiettivi socioeducativi legati all'esperienza dell'affidamento familiare, alla permanenza del bambino nella famiglia affidataria, ai rapporti fra la famiglia affidataria e la sua famiglia e con i servizi; vengono inoltre definiti con chiarezza i tempi e le responsabilità di ciascuno di questi soggetti e vengono descritte le specifiche attività rivolte a rinsaldare il legame tra il bambino e la sua famiglia. Questo Progetto deve essere prodotto in forma scritta da sottoscrivere da parte di tutti gli attori e utilizzato nelle fasi di verifica del percorso di affidamento.

Nella fase di avvio dell'affido è il Servizio sociale del Comune singolo/associato che dispone l'affido consensuale o propone al PM presso il tribunale per i minorenni di provvedere (art. 333 cc) ove manchi l'assenso dei genitori.

Nella fase di realizzazione dell'affido, l'ente locale ha la responsabilità del progetto e la vigilanza sul suo svolgimento con obbligo di riferire periodicamente all'autorità giudiziaria; infine, nella fase di conclusione dell'affido, deve verificare il ripristino di adeguate e idonee relazioni genitoriali e proseguire nell'azione di monitoraggio e sostegno del nucleo familiare anche dopo che si è riunito. L'operatore dell'affido è spesso rappresentato come il perno del progetto di affidamento, ma l'approccio relazionale e le prassi di lavoro partecipato richiedono un cambiamento della posizione dell'operatore verso una dimensione di maggiore parità con le persone coinvolte nel progetto, pur mantenendo le proprie responsabilità istituzionali e professionali. Si chiede ai professionisti di essere operatori che si fanno aiutare a sostenere, riconoscendo le competenze esperienziali delle altre parti in gioco, valorizzando il loro sapere, non tanto chiedendo fiducia, quanto costruendola nel loro operato, modulando i loro tempi sulla base dei tempi della vita delle famiglie.

Associazioni e reti di famiglie affidatarie

La legge n. 184 del 1983, nell'affidare la titolarità della promozione e della gestione dell'affidamento familiare all'Ente Pubblico, prevede uno spazio di collaborazione tra il pubblico e le reti di associazioni familiari. Per Associazioni si intendono gruppi di famiglie volontarie aggregate, caratterizzati dalla spinta all'accoglienza del bambino in difficoltà e al sostegno della famiglia che possono essere strutturate in varie forme. L'appartenenza delle famiglie affidatarie a queste realtà va promossa, riconosciuta e valorizzata. L'associazionismo familiare, le reti di famiglie e altri enti del terzo settore possono aiutare la famiglia affidataria, oltre che per alcune funzioni pratiche e organizzative, anche nel sostenerla e accompagnarla soprattutto dal punto di vista personale e motivazionale nella crescita e nell'educazione del minorenne. Il valore aggiunto generato dalle associazioni familiari si è tradotto sia in un aumento delle famiglie disponibili all'accoglienza, perché accompagnate per tutta la durata dell'accoglienza dalla presenza qualificata dell'associazione in cui si riconoscono e trovano supporto. L'azione del privato sociale e delle reti di famiglie solidali richiama alla responsabilità che anche la comunità di appartenenza delle famiglie ha nella realizzazione e nel sostegno all'affido. La scelta di una famiglia di aprire le porte della propria casa non è un'azione che riguarda la sola famiglia affidataria nei confronti di un minorenne, ma coinvolge necessariamente la comunità responsabile, insieme alle famiglie, della crescita dei minori.

Da qui deriva l'importanza della presenza della comunità nell'affido, considerata non solo per il sostegno che le famiglie affidatarie possono ottenere dalle agenzie sociali ed educative presenti nel contesto territoriale di appartenenza e chiamate istituzionalmente a occuparsi dei bambini e dei ragazzi, ma anche per il supporto da parte delle reti sociali delle famiglie affidatarie e solidali, l'aiuto offerto dalle relazioni parentali allargate, di vicinato e amicali.

6.3.3

Prendersi cura dell'affidamento familiare

I singoli comuni, oppure l'ente competente nel caso di gestione associata dei servizi sociali o di delega, adottano un provvedimento deliberativo con il quale, in coerenza con il livello amministrativo sovraordinato, individuano le figure professionali che devono operare presso il servizio/l'équipe per l'affidamento familiare — con il relativo monte ore mensile minimo dedicato — e regolamentano le procedure dell'affidamento familiare, con indicazioni organizzative.

Nel corso del tempo devono assicurare l'aggiornamento e la supervisione degli operatori e curare la stesura e stipulazione di protocolli operativi, favorendo la partecipazione degli operatori pubblici e privati impegnati nell'affidamento familiare a occasioni di formazione, d'incontro e di crescita professionale ove poter confrontare e condividere riflessioni ed esperienze.

Gli enti possono assicurare il confronto, la formazione, la crescita professionale degli operatori aderendo anche, attraverso una delibera, al CNSA, Coordinamento nazionale servizi affidi come luogo di confronto e di crescita del processo di affido familiare.

Le parole chiave per una buona progettazione e gestione degli interventi di affido familiare sono: équipe, rete, cura. Un fattore determinante per il successo dell'intervento di affido all'interno del servizio è la capacità di interagire, integrarsi e condividere gli obiettivi nel lavoro di équipe. Gli elementi che aumentano la possibilità di buona riuscita del progetto sono la condivisione del progetto tra gli operatori, la chiarezza rispetto a tempi, modalità e obiettivi dell'intervento, la sinergia degli interventi, il coinvolgimento e la partecipazione della famiglia naturale nel progetto, l'attenzione al minorenne e al suo bisogno di comprendere i motivi che hanno reso necessario l'allontanamento dalla sua famiglia e l'esperienza di affido.

Quando il progetto di affido è avviato devono essere previsti momenti di valutazione e verifica in rete di cui faranno parte i Servizi degli adulti, i Servizi del minorenne, la scuola, gli operatori dello Spazio Neutro, gli operatori della famiglia affidataria che accompagnano l'esperienza con il monitoraggio del progetto al fine di prevenire eventuali problematiche del percorso e per orientare e ri-orientare il percorso di affido.

Infine investire sull'affidamento significa dedicare diversi momenti alla cura delle famiglie affidatarie con un accudimento particolare perché possano continuare a ingaggiarsi in una genitorialità sociale e perché possano esse stesse essere validi testimonial dell'affido.

Formazione affidatari come fattore protettivo dell'affido: scegliere con attenzione le famiglie affidatarie, prepararle, seguirle e monitorare l'andamento del percorso di affido rimane una sfida complessa per gli operatori dei servizi, la definizione di progetti di affido familiare che possano essere considerati buoni ed efficaci da parte di chi li vive, tutelanti per la protezione dei bambini e dei ragazzi coinvolti, e che si orientino verso la finalità di un possibile ricongiungimento familiare è una complessità per affrontare la quale è utile sperimentare prassi di lavoro partecipate con le famiglie, individuando in modo particolare l'attivazione di momenti formativi specifici per le famiglie affidatarie che costituiscono anche un fattore protettivo dell'affido stesso.

Narrare e farsi narrare la propria storia: il diritto di esprimersi è un tema delicato per bambini e ragazzi che crescono tra due famiglie, forse a causa della loro scarsa visibilità, forse per lo sbilanciamento di potere e l'impotenza spesso percepita rispetto al proprio percorso, forse per lo stigma che limita la possibilità di leggere la propria storia come una risorsa sia per sé che per gli altri. È necessario quindi costruire processi che permettano di riappropriarsi del potere della propria storia e del proprio punto di vista per i ragazzi che crescono in famiglie affidatarie.

Informazioni chiare, disponibilità, ascolto e partecipazione; queste sono le parole chiave che ogni professionista che segue i ragazzi in affido non dovrebbe dimenticare mai.

Appare quindi evidente come il governo della complessità dell'intervento di affidamento familiare possa essere realizzato solo attraverso la rilettura dell'affidamento familiare come un "intervento di rete" nel quale devono essere previsti e mantenuti alcuni criteri metodologici: l'affidamento familiare è possibile solo nell'attuazione di un sistema di aiuto a rete con una conseguente maggiore integrazione e collaborazione tra Servizi diversi e diverse figure professionali e tra pubblico e privato sociale e volontariato.

La legge 149/2001 ha ribadito che la titolarità dell'intervento, sia nei compiti di selezione, formazione, abbinamento delle famiglie affidatarie, sia riguardo all'elaborazione del progetto globale per il minorenne in affidamento, è del Servizio Sociale pubblico.

Un Servizio quindi che deve essere rafforzato nelle sue competenze professionali e dotato di mezzi sufficienti per svolgere bene il proprio lavoro; deve essere posta particolare attenzione ai mutamenti (demografici, economici e culturali) che interessano le famiglie e che iniziano a rappresentarsi anche nelle situazioni in carico ai Servizi, dove si va definendo una nuova tipologia di "utenti", con nuove problematiche, ma anche desiderio e capacità di essere soggetti attivi nel miglioramento della propria situazione (anche nell'accettare il paradosso, ancora una volta, che il "bene della famiglia" può essere in alcuni momenti l'allontanamento del figlio); occorre riconoscere il nuovo ruolo delle famiglie affidatarie che sempre più spesso si organizzano collettivamente decidendo di aderire o di far nascere associazioni e reti di famiglie accoglienti che chiedono a istituzioni e servizi pubblici di relazionarsi come soggetto collettivo e non come singoli. In tal senso la co-costruzione di un linguaggio e di una prassi comune tra i diversi attori coinvolti, pur nel rispetto delle funzioni, identità professionali, ruoli istituzionali o meno, va riconosciuta quale elemento essenziale posto a premessa della possibilità di collaborare tra enti locali e Associazioni. Assumono quindi molta importanza gli scambi di conoscenze e le forme di coordinamento, a livello nazionale, regionale e di affinità, tra gli Operatori dei servizi Affidati, nonché fra questi e il Privato Sociale. Delle elaborazioni e delle prassi prodotte da tali confronti devono poter beneficiare sia l'Amministrazione Pubblica nel suo complesso sia la Magistratura. La prima perché promuova e favorisca la nascita di coordinamenti regionali e inter regionali sui temi dell'affidamento familiare e dell'organizzazione dei servizi a favore delle famiglie, la seconda perché faccia tesoro dell'esperienza di quanti ogni giorno sono vicini alle storie dei bambini delle bambine degli adolescenti e delle loro famiglie.

METODOLOGIA

NON SOLO AFFIDO: LE FORME DI SOSTEGNO A NUCLEI FAMILIARI DI ORIGINE IN DIFFICOLTÀ

Si prendono qui in considerazione forme d'accoglienza che non prevedono la separazione tra minorenne e famiglia, alcune già sperimentate, altre in via di sperimentazione, dove il termine accoglienza si apre ad altri significati quali vicinanza al disagio, alle fatiche dei minori e delle loro famiglie, accompagnamento, affiancamento nei momenti di crisi e di difficoltà sia quotidiane sia per periodi particolari.

Tali interventi rientrano nel progetto di presa in carico della famiglia e del minorenne e trovano le ragioni normative nell'art. 1 della legge 184/1983, così come ridefinita dalla legge 149/2001 comma 3 e nell'art. 16 della legge 328/2000 comma 3, nonché nei riferimenti dei Piani nazionali per l'infanzia e l'adolescenza. Le forme di sostegno e di affiancamento rientrano all'interno degli interventi concordati con la famiglia, e si realizzano, quindi, in un regime di consensualità.

È possibile prevedere alcune forme di vicinanza anche all'interno di un regime di affidamento ai servizi sociali da parte del tribunale per i minorenni, sempre che questo preveda la permanenza del minorenne presso la propria famiglia; anche in questo caso l'intervento è caratterizzato dalla consensualità da parte della famiglia.

Le forme di accoglienza/accompagnamento si caratterizzano per:

- essere un servizio che interviene in quelle situazioni dove non si evidenziano carenze genitoriali tali da doverne sostituire le funzioni;
- essere tra gli strumenti più adeguati a prevenire situazioni di disagio, in grado di garantire la tutela del minorenne e il suo mantenimento nel contesto della sua famiglia d'origine;
- promuovere le risorse della famiglia e incrementarne gli aspetti protettivi;
- essere un intervento centrato sul sostegno alla genitorialità, pur garantendo l'interesse superiore del minorenne;
- realizzare obiettivi specifici, definiti, condivisi tra la famiglia con bisogno di sostegno e la famiglia disponibile a darlo, attraverso la definizione di un progetto di vicinanza tra un nucleo familiare con un altro nucleo o con una persona singola.

In queste forme di accoglienza è particolarmente importante e prevalente il ruolo del terzo settore e dell'associazionismo familiare, sia nell'ambito della sensibilizzazione e promozione, sia per far emergere e integrare, nella rete delle risorse, famiglie che si auto-organizzano, della cui esperienza è necessario tener conto.

In questa cornice l'ente pubblico deve sostenere la funzione di garante della progettazione sociale, ideata con il contributo di tutte le realtà del territorio ed espressa nei Piani di Zona.

Il Servizio, inoltre, pur modulando nel tempo una funzione diversa e sussidiaria rispetto alla gestione delle singole esperienze, mantiene un ruolo di regia delle stesse.

Il compito dei Servizi nei progetti specifici è quello di garantire, inoltre, direttamente o attraverso i rapporti con le realtà del terzo settore, che le risorse solidali siano formate e informate, consapevoli del proprio ruolo e a conoscenza della rete dei servizi di sostegno al singolo caso, non abbiano interessi economici in riferimento alla disponibilità, non siano conosciute dalla rete dei servizi come soggetti a rischio sociale o di devianza, non presentino psicopatologie.

A prescindere dalle modalità e dalle competenze relative alla promozione e formazione, deve essere posta una particolare attenzione ad alcuni elementi della "risorsa solidale":

- il contesto di vita e la composizione familiare
- eventuali esperienze di volontariato a livello territoriale;
- la cognizione che tale intervento è rivolto a favorire la relazione tra il minore e la sua famiglia, anche in termini preventivi, e che tale obiettivo di sfondo prevede una particolare vicinanza tra le famiglie che esprimono il bisogno e le persone disponibili, situazione spesso difficile da gestire e non sempre prevista quando viene offerta la disponibilità;
- il saper sostenere le competenze genitoriali attraverso piccoli gesti o incombenze quotidiane, ma anche essere disponibili ad accettare i problemi personali o di coppia, nella consapevolezza che "star bene" come persona è condizione fondamentale per poter esercitare un'adeguata genitorialità;
- il saper conciliare uno spazio autonomo d'intervento con la richiesta d'aiuto nei momenti di difficoltà, rivolta ai servizi socio-sanitari.

Abbiamo individuato alcune forme in cui tale intervento si concretizza, e che evidenziano esperienze in atto presso diverse realtà territoriali:

- a) buon vicinato e vicinanza educativa
- b) sostegno a nuclei di madri e bambini

a) buon vicinato e vicinanza educativa: vicinanza a un nucleo familiare che ha bisogno di essere temporaneamente accompagnato o sostenuto nello svolgimento di alcune attività della vita quotidiana o per raggiungere alcuni obiettivi educativi, con la mediazione dei Servizi tra i nuclei familiari.

Gli obiettivi specifici possono andare da:

- aiuto attraverso azioni quotidiane, anche di tipo organizzativo, che permettono di far fronte a difficoltà, ad esempio accompagnare o riprendere un minore da scuola o ad attività del tempo libero, accudire un minore per alcune ore;
- affiancarsi al nucleo in alcuni momenti più complessi dal punto di vista organizzativo, quali ad esempio la spesa settimanale, il pagamento di scadenze, l'accompagnamento dei minori a visite mediche;
- sostegno nell'organizzazione della famiglia in momenti particolari;
- costruzione di una rete sociale per quelle famiglie che non hanno, nel territorio di residenza, legami parentali o amicali significativi;
- apprendimento di abilità (saper cucinare, svezzare un bambino, gestione economica, trovare casa, ecc.);
- conoscenza e inserimento dei minori in attività del territorio;
- sostegno nell'ambito scolastico;
- sostegno alla relazione con altri bambini;
- accompagnamento all'autonomia di giovani adulti già in carico al servizio minori.

Il Servizio pubblico agisce come elemento di congiunzione tra bisogno e offerta di disponibilità, definisce con le famiglie interessate e/o le realtà associative cui queste fanno riferimento le attività da svolgere, definisce le modalità e i tempi di verifica, interviene qualora insorgano difficoltà e problemi e prevede il relativo sostegno assicurativo ed economico.

b) sostegno e affidamento di nuclei mono-parentali e affidamento mamma/bambino
L'intervento è rivolto a nuclei mono-parentali (anche con genitori minorenni) che necessitano di un supporto per il raggiungimento di una piena autonomia.

Ciò comporta che la valutazione dei Servizi sul singolo caso individui quelle situazioni nelle quali la madre o, in alcuni casi il padre, ha una sufficiente competenza genitoriale e una qualche forma d'autonomia nel rispondere ai bisogni primari del figlio: situazioni in cui è quindi possibile fare ragionevoli previsioni di evoluzioni positive.

Queste, in linea di massima, sono individuate dai Servizi dopo un periodo d'osservazione della relazione genitore /figlio, spesso realizzata all'interno di strutture comunitarie.

Il progetto, la cui durata va in ogni caso definita, deve prevedere i ruoli di tutte le persone coinvolte, evidenziandone sia le risorse da potenziare sia i rischi da contenere, ad esempio quale funzione, seppure residuale o critica, rappresenta la famiglia allargata, come interagisce l'eventuale altro genitore, cosa può comportare il sopraggiungere di altri partners, ecc.

Le esperienze realizzate suggeriscono un periodo che non vada indicativamente oltre i 24 mesi.

Per tale esperienza sono richieste alle famiglie coinvolte particolari specificità:

- capacità di saper gestire il delicato rapporto con il genitore del nucleo, rispettandone e valorizzandone la funzione genitoriale, supportandolo, nel contempo, nel proprio percorso di crescita e di autonomia;
- saper rivestire tenendoli distinti i diversi ruoli che questa tipologia di affidamento comporta: tutela nei confronti del minorenne, sostegno alla giovane madre, capacità di accogliere i suoi bisogni sentiti ancora come figlia, capacità di osservazione e di valorizzazione e talvolta anche ruolo sostitutivo a fronte di crisi o di gravi mancanze.

A tal fine sono necessari momenti informativi e formativi specifici rivolti a tutti coloro che sono interessati a questa forma di affidamento per far prendere consapevolezza della specificità e complessità di questo intervento. L'instaurarsi di relazioni tra più persone con ruoli a volte sovrapponibili può rendere più difficile il confine dei propri spazi e delle proprie autonomie.

Sono state individuate due forme in cui si concretizza tale tipo d'intervento:

1. il piccolo nucleo viene accolto nell'abitazione della famiglia affidataria;
2. il piccolo nucleo vive, da solo o con un altro, in un appartamento autonomo in prossimità della famiglia di sostegno.

Obiettivi specifici possono essere:

- favorire lo sviluppo delle capacità genitoriali, anche attraverso il sostegno nell'accudimento ed educazione dei figli;
- favorire lo sviluppo dell'autonomia e l'acquisizione di alcune abilità per l'autogestione del quotidiano, come l'organizzazione e gestione del tempo, la ricerca del lavoro e/o della casa, la gestione domestica, la gestione dei soldi;

- offrire occasioni di confronto e ascolto;
- favorire il rafforzarsi dell'autostima.

Il servizio pubblico definisce il progetto all'interno della presa in carico più complessiva, ne stabilisce i tempi e le modalità di verifica.

I percorsi di autonomia dei nuclei monogenitoriali, sono spesso aggravati o inficiati dalle problematiche relative all'abitazione e al lavoro: ciò richiede, quindi, lo sviluppo e l'attuazione di specifiche e significative politiche sociali.

6.4

Progetti accessibili per tutti: bambini e bambine disabili

6.4.1

Parlare di inclusione oggi: quali significati

Parlare di inclusione non è mai semplice e nemmeno troppo scontato.

Oggi più che mai, risulta necessario lavorare affinché i principi fondamentali di quello che più che essere un "concetto" può essere considerato un vero e proprio "processo", diventino patrimonio comune non solo della scuola ma dell'intero sistema sociale e culturale, poiché valorizzare le diversità e l'inclusione rappresenta un'opportunità per creare valore. Per questo motivo tale tema è stato inserito all'interno del capitolo sulle "Misure per il sostegno e l'inclusione sociale".

La lunga esperienza maturata all'interno dei contesti scolastici evidenzia come l'inclusione sia un fenomeno complesso, soprattutto se ricondotto all'eterogeneità dei contesti educativi e formativi in cui deve trovare applicazione e, non meno, alla quantità di variabili che vanno a condizionarne l'attuazione.

Muovendo dalla condivisione di tali premesse emerge chiara la necessità di provare a interpretare l'inclusione come un imperativo etico, un processo che la comunità scolastica deve alimentare e sviluppare, nella prospettiva di promuovere quei valori di accoglienza, attenzione, cura, sostegno e scambio, che possono favorevolmente guidare verso la realizzazione di una cultura inclusiva.

I valori inclusivi, se interpretati come ideali regolativi e come substrato di atteggiamenti che rendono possibile la collaborazione tra attori diversi, possono aiutare nella costruzione di un *common ground* da cui partire per rafforzare i suddetti valori e dare loro la forza di trasformarsi in moltiplicatori di educazione inclusiva.

In questa ottica, l'inclusione in quanto pratica di per sé sociale, può essere assunta come paradigma che supera il modello dell'integrazione e mette al centro dell'azione educativa e didattica la trasformazione del contesto in cui alunne/i, studentesse/enti con bisogni educativi speciali si trovano a crescere e ad apprendere.

6.4.2

Dall'esclusione all'inclusione

Ai sensi della Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza (CRC) e della Convenzione sui diritti delle persone con disabilità (CDPD), i governi di tutto il mondo si sono assunti la responsabilità di garantire che tutti i bambini, indipendentemente dal loro grado di abilità o disabilità, godano degli stessi diritti, senza discriminazione di alcun genere⁵.

Eppure, se si analizza con attenzione la situazione socio-culturale di alcuni Paesi è possibile notare che, ancora oggi, molti soggetti con disabilità incontrano forme diverse di esclusione che li colpiscono in modi differenti, a seconda del tipo di disabilità che presentano, del luogo dove vivono e della cultura o della classe sociale cui appartengono.

I motivi che determinano questi gradi differenti di esclusione possono essere molti, anche se riconducibili all'esperienza comune dell'essere definiti e giudicati in base a ciò che non si ha, piuttosto che a ciò che si ha: tali presupposti conducono spesso a considerare i minori d'età con disabilità soggetti "diversi", esponendoli a una maggiore vulnerabilità.

Inserire un contributo su questo tema in un manuale di programmazione e progettazione nei territori di servizi integrati per l'infanzia e l'adolescenza, da un lato vuol rappresentare la ricchezza e varietà delle opportunità per i bambini e le bambine con disabilità, dall'altro vuol ricordare che è auspicabile e necessario inserire anche questi interventi all'interno dei piani territoriali di intervento per l'infanzia e l'adolescenza, collegandoli all'intera rete di servizi e azioni per la tutela e la promozione dei diritti.

La discriminazione basata sulla disabilità può manifestarsi sotto forma di emarginazione dalle risorse e dai processi decisionali, di esclusione dai contesti comunitari e di relazione, dalla possibilità di realizzazione di una propria vita autonoma, dall'accesso a una formazione.

Da questo punto di vista è necessario evitare a ogni costo che un soggetto viva situazioni di privazione perché è ormai dimostrato che l'accesso e l'utilizzo di servizi e tecnologie di sostegno possono mettere chiunque nella condizione di prendere il proprio posto all'interno della comunità. A oggi sono disponibili mezzi efficaci per costruire società inclusive in cui tutti, con o senza disabilità, possano godere dei loro diritti in modo equo.

Rispetto ai processi inclusivi, però, vi è poco accordo in merito a come debbano essere interpretati e questo contribuisce a generare modi diversi di vedere le questioni dei diritti umani e della giustizia sociale. Concetti come "educazione inclusiva" e "diversità" non sono culturalmente neutrali: i significati attribuiti, possono aggiungere ricchezza e varietà di scambi interculturali, oppure – in alcuni casi – condurre a confusione e malintesi.

Parlare di "inclusione" e "diritti umani" significa utilizzare termini che possiedono un significato contingente, sono situati geograficamente, culturalmente e storicamente: nella sostanza non rappresentano – ancora – valori universali e unanimamente condivisi. È importante, dunque, chiarire come utilizziamo la terminologia e riconoscere che l'educazione inclusiva ha diverse interpretazioni a seconda del contesto, di chi sta usando il termine e per quale scopo.

L'educazione inclusiva mira a offrire istruzione di qualità a tutti i discenti. Per ottenere una scuola inclusiva è necessario il sostegno dell'intera comunità: dai decisori agli utenti finali (gli alunni e le loro famiglie).

⁵ Fino al mese di febbraio del 2013, 193 Paesi avevano ratificato la CRC, mentre 127 Paesi dell'Unione europea avevano ratificato la CDPD.

È necessaria una collaborazione a tutti i livelli e tutte le parti interessate devono avere una visione dei risultati a lungo termine – ovvero il tipo di giovani che la scuola e la comunità intendono formare. Sono necessarie modifiche a terminologia, attitudini e valori, al fine di riflettere il valore aggiunto della diversità e della partecipazione paritaria.

Tale pratica si basa sulla convinzione, nei diritti di tutti, alla parità di riconoscimento, di rispetto e di trattamento, a prescindere dalla differenza. Questo non significa che non debbano essere riconosciuti gli interessi particolari, gli stili di apprendimento, la conoscenza, il patrimonio culturale e linguistico. Al contrario, l'inclusione riconosce e risponde alla diversità e al diritto di "essere sé stessi", in una comunità aperta e democratica.

In riferimento a quanto appena detto, non sfugge come una maggiore uguaglianza, oltre a migliorare il benessere di tutta la popolazione, è anche la chiave per la definizione di standard nazionali sul rendimento; inoltre, un Paese che vuole alzare i livelli medi di rendimento scolastico tra i bambini in età scolare, deve affrontare la disuguaglianza di fondo che crea un gradiente sociale più elevato nel rendimento scolastico.

Le esperienze condotte in questo campo hanno evidenziato come la collocazione di studenti con Bisogni educativi speciali (BES) nelle scuole comuni non abbia conseguenze per il rendimento scolastico, il comportamento e gli atteggiamenti di tutti gli altri bambini. Analogamente, i risultati di alcune ricerche hanno dimostrato i benefici dell'inclusione per gli alunni senza disabilità, poiché favorisce lo sviluppo e il consolidamento di atteggiamenti quali:

- maggiore apprezzamento e accettazione delle differenze individuali e della diversità;
- rispetto per tutte le persone;
- preparazione alla vita adulta in una società inclusiva;
- opportunità di migliorare le proprie competenze pratiche esercitandosi e insegnandole agli altri.

Appare chiaro come il concetto di inclusione si discosti dalla semplice integrazione: quest'ultima infatti si concentra sulla questione di come un singolo bambino, o un gruppo di bambini, potrebbe adattarsi a una scuola o a una classe, piuttosto che promuovere la necessità di una fondamentale trasformazione nella vita sociale, culturale, curriculare e pedagogica della scuola, come pure la sua organizzazione fisica.

La differenza fondamentale tra il concetto di inclusione e quello di integrazione è che quest'ultimo si concentra sui deficit percepiti nel bambino in quanto ostacoli alla partecipazione e quindi deriva da una prospettiva vicina al "modello medico", mentre l'inclusione è sostenuta dal modello sociale e individua gli ostacoli alla partecipazione all'interno della scuola, dell'università e della società.

L'educazione inclusiva si basa su una prospettiva dei diritti umani e sociali, che si rivolgono a tutti i bambini e a tutte le comunità. Non c'è un tipo di educazione inclusiva per i bambini disabili e un altro tipo di educazione inclusiva per il resto della popolazione scolastica.

6.4.3

Verso una scuola inclusiva

Se nella Scuola italiana la pratica dell'integrazione dei bambini con Bisogni educativi speciali è ormai un *modus operandi*, non possiamo sostenere la stessa cosa per l'inclusione. In quest'ultimo caso, infatti, siamo ancora lontani dal riconoscere e rispondere efficacemente e in modo generalizzato ai diritti di individualizzazione di tutti gli alunni che hanno una qualche difficoltà.

Una Scuola che sa rispondere adeguatamente a tutte le difficoltà degli alunni e, ove possibile, sa prevenirle, diventa una Scuola profondamente inclusiva per tutti gli alunni, poiché in essa si eliminano le barriere all'apprendimento e alla partecipazione di ognuno. Questo è il traguardo cui tendere, traguardo che è ormai ben discusso anche nella letteratura scientifica internazionale più avanzata, oltre che nelle posizioni degli interpreti italiani. Nella letteratura scientifica internazionale il concetto di "inclusione" si applica infatti a tutti gli alunni, come garanzia diffusa e stabile di poter partecipare alla vita scolastica e di raggiungere il massimo possibile in termini di apprendimenti e partecipazione sociale. L'idea di inclusione si basa, non sulla misurazione della distanza da un preteso standard di adeguatezza, ma sul riconoscimento della rilevanza della piena partecipazione alla vita educativa della scuola da parte di tutti i soggetti. Se l'integrazione tende a identificare uno stato, una condizione, l'inclusione rappresenta piuttosto un processo, una filosofia dell'accettazione, ossia la capacità di fornire una cornice dentro cui i bambini – a prescindere da abilità, genere, linguaggio, origine etnica o culturale – possono essere ugualmente valorizzati, trattati con rispetto e forniti di uguali opportunità.

L'inclusione è ciò che avviene quando ognuno sente di essere apprezzato e che la sua partecipazione è gradita. Il concetto di inclusione riconosce che c'è un rischio di esclusione che occorre prevenire attivamente e, al tempo stesso, afferma l'importanza del coinvolgimento di tutti i bambini nella realizzazione di un ambiente educativo realmente accogliente, anche mediante la trasformazione del progetto educativo-didattico e delle strategie organizzative della scuola, che devono diventare sensibili all'intera gradazione delle diversità presenti fra i bambini. La scuola inclusiva dovrebbe allora mettere in campo tutti i facilitatori possibili e rimuovere tutte le barriere all'apprendimento e alla partecipazione di tutti gli alunni, al di là delle varie etichette diagnostiche. In particolare, quest'ultimo concetto ha condotto a riflettere sull'attuazione di un'educazione inclusiva, intesa come nuova frontiera dell'educazione che si fonda su una precisa filosofia. L'educazione inclusiva, infatti, è possibile a due condizioni: se c'è un processo che trasforma la scuola per aiutarla a modificare il proprio sguardo sugli altri, gli stranieri, i poveri, gli esclusi, le minoranze, gli emarginati, i disabili, i senza diritti e se c'è un partenariato fra tutti gli attori della società: pubblici, privati e civili.

L'educazione inclusiva perciò risulta essere un approccio che si propone di trasformare il sistema educativo in modo da farlo corrispondere alle diversità dei bambini. In questo caso la diversità diviene una sfida e un arricchimento per l'ambiente educativo, non più un problema.

Non dobbiamo dimenticare che la scuola ha una funzione pubblica e, in tal senso, dovrebbe impegnarsi nel garantire non solo pari opportunità di accesso ai percorsi formativi a tutti gli studenti, ma il successo scolastico di tutti gli studenti. La scuola diventa realmente inclusiva quando riesce a concentrarsi su tutto quello che è necessario per produrre il successo «in uscita» nel riconoscimento della diversità.

Se la scuola vuole diventare davvero inclusiva ha bisogno – come sottolinea Dario Ianes (2020a) – di «normalità divenuta speciale», di condizioni ordinarie di funzionamento che siano però davvero rispondenti alla complessità dei Bisogni educativi speciali di molti alunni. Una scuola inclusiva deve essere ordinariamente speciale, non darsi «particolari» e diverse attenzioni, ma darsi invece normalmente istituzioni inclusive, che siano parte integrante del suo essere comunità educante.

Questa è la sfida della «speciale normalità»; introdurre nella normalità accogliente del fare scuola quegli ingredienti tecnici, pedagogici, didattici e psicologici che rendono la normalità adatta al rispondere efficacemente ai Bisogni educativi speciali degli alunni. Se non si saprà arricchire degli aspetti tecnici necessari, adattati alla realtà normale delle scuole, la normalità da sola non ce la farà a rispondere con una buona qualità inclusiva.

Da questo punto di vista, primo compito della scuola deve essere quello di «riconoscere» le situazioni di Bisogno educativo speciale. La scuola, infatti, si deve attrezzare, reticolandosi con le tante realtà tecniche del territorio, per operare una lettura il più possibile corretta e non autoreferenziale. L'obiettivo di un'inclusione «sufficientemente buona» è strettamente connesso alla possibilità e capacità della scuola di attivare e mantenere vivace questo elevato intreccio di azioni educative e di relazioni significative, non frammentarie, tra gli attori dei diversi contesti professionali e non, e con le famiglie. Ciò implica, per i protagonisti, la non certo scontata disponibilità a mettere a confronto e in comune – in una parola integrare – le rispettive conoscenze, competenze, i differenti linguaggi (educativo-didattico, sanitario, sociale, culturale, aziendale, ricreativo, ecc.) e gli strumenti comunicativi.

Le esperienze positive non mancano: si pensi al crescente uso di procedure di screening precoce sui disturbi dell'apprendimento, frutto dell'alleanza tra scuola e servizi territoriali di neuropsichiatria. In questo caso le competenze tecniche entrano ad arricchire stabilmente prassi istituzionali scolastiche di lettura precoce dei bisogni e delle difficoltà dei bambini, in modo da promuovere – dove necessario – l'attivazione di percorsi e processi preventivi.

Alla base di questo riappropriarsi evoluto della funzione di lettura complessa dei bisogni deve stare però un patto fiduciario (che ora non esiste) tra chi eroga le risorse aggiuntive (Direzioni regionali ed enti locali) e chi legge il bisogno (le singole scuole). La reciproca onestà e fiducia deve rimpiazzare la diffidenza altrettanto reciproca, le contrattazioni manipolate, le forzature, ecc. Riconoscere deve significare anche «comprendere» a fondo il reale funzionamento dell'alunno in una qualche difficoltà, non accorgersi solamente che è in difficoltà. Dobbiamo capire bene perché è in difficoltà. Per questo serve un modello interpretativo in grado di leggere al meglio i bisogni dei bambini.

6.4.4

L'inclusione scolastica "in pratica"

Nella scuola italiana si è aperto un lungo dibattito in merito all'inclusività, citata nelle ultime direttive e note ministeriali relative ai BES (Direttiva Ministeriale del 27 dicembre 2012 sugli alunni B.E.S e la Circolare n. 8 del 6 marzo 2012), nelle recenti *Indicazioni* nazionali e nelle relative note di accompagnamento che la menzionano tra le tematiche trasversali.

La ricca documentazione ministeriale si intreccia con gli aspetti concettuali e pone una nuova e interessante ricerca su come raggiungere una didattica inclusiva, che riconosca e valorizzi le differenze di tutti in modo efficace ed efficiente.

Molte volte si cade nel tremendo errore di confondere i mezzi con i fini, ovvero di tradurre il bisogno speciale in procedure burocratiche che segnalano solo sulla carta "obiettivi ideali", senza una procedura didattica realmente applicabile.

Ma che cos'è una didattica inclusiva?

Una didattica inclusiva muove da valori di equità e responsabilità, fa capo a tutti i docenti e non soltanto agli insegnanti di sostegno, ed è rivolta a tutti gli alunni, non soltanto agli alunni in difficoltà.

Tutta l'*équipe* insegnante deve essere in grado di programmare e declinare la propria disciplina in modo inclusivo, adottando una didattica creativa, adattiva, flessibile e il più possibile vicina alla realtà. Questo comporta il superamento di ogni rigidità metodologica e l'apertura a una relazione dialogica/affettiva, che garantisca la comprensione del bisogno e l'attuazione di risposte funzionali.

Da un documento elaborato dalla *European Agency for Development in Special Needs Education* "Profilo dei docenti inclusivi" (2012) vengono delineati quattro valori di riferimento che delineano il profilo del docente inclusivo:

- valutare la diversità degli alunni: la differenza tra gli alunni è una risorsa e una ricchezza;
- sostenere gli alunni: i docenti devono coltivare aspettative alte sul successo scolastico degli studenti;
- lavorare con gli altri: la collaborazione e il lavoro di gruppo sono approcci essenziali per tutti i docenti;
- garantire l'aggiornamento professionale continuo: l'insegnamento è una attività di apprendimento e i docenti hanno la responsabilità del proprio apprendimento permanente per tutto l'arco della vita.

Nel passato il bisogno educativo è stato troppo spesso medicalizzato e relegato esclusivamente alle figure specializzate, così anche la didattica, resa speciale, diveniva un assemblaggio di strategie educative indirizzate al caso specifico.

La didattica inclusiva, al contrario, è la didattica di tutti, che si declina alla personalizzazione e all'individualizzazione attraverso metodologie attive, partecipative, costruttive e affettive.

La qualità della didattica inclusiva è determinata dalla riflessività e dall'intenzionalità educativa, dalla ricerca delle motivazioni e delle ipotesi alternative, dalla capacità di cambiare le prospettive di significato e di produrre apprendimento trasformativo.

Si fonda sull'apprendimento cooperativo metacognitivo ed è caratterizzata da una modalità di gestione democratica della classe, centrata sulla cooperazione, sulla riflessione sui comportamenti agiti, sull'interdipendenza positiva dei ruoli e sull'uguaglianza delle opportunità di successo formativo per tutti.

L'idea di gruppo educativo diventa la soluzione intorno alla quale si gioca il processo di apprendimento e di costruzione di competenze degli alunni di una classe: nessun contenuto didattico, nessuna competenza evolutiva o adattiva ha maggior possibilità di essere appresa in modo efficace di quanto non accada quando viene vissuta all'interno di un'esperienza tra pari.

Ciò accade perché i linguaggi degli alunni sono tra loro simili, perché gli elementi di semplificazione e concettualizzazione in possesso dei ragazzi raggiungono livelli di completezza e sintesi che gli adulti fanno fatica a ottenere; perché il bisogno di essere *insieme* nel processo di crescita e identificazione funge da stimolo continuo, promuove condivisione e co-riflessione degli obiettivi, mette a disposizione quella sommativa di risorse e codici che un solo docente farebbe fatica a reperire.

L'obiettivo della didattica inclusiva è far raggiungere a tutti gli alunni il massimo grado possibile di apprendimento e partecipazione sociale, valorizzando le differenze presenti nel gruppo classe: tutte le differenze, non solo quelle più visibili e marcate dell'alunno con un deficit o con un disturbo specifico.

Le differenze sono alla base dell'azione didattica inclusiva e, come tali, non riguardano soltanto le differenze degli alunni, ma anche quelle negli stili di insegnamento dei docenti. Come gli alunni non imparano tutti nello stesso modo, così gli insegnanti non insegnano con lo stesso stile.

Nella prospettiva della didattica inclusiva, le differenze non vengono solo accolte, ma anche stimulate, valorizzate, utilizzate nelle attività quotidiane per lavorare insieme e crescere come singoli e come gruppo.

L'inclusione, quindi, non è un processo che prevede l'adattamento di una parte al tutto, ma in cui ciascuno può giovare del tutto per rispondere ai propri bisogni, per migliorare il proprio livello di relazione con la realtà circostante. Non occorre fare altro, ma farlo in altro modo con la consapevolezza che l'alunno disabile necessita di essere riconosciuto per quegli elementi di specificità che lo caratterizzano, ma soprattutto per la normalità del fondamentale bisogno di educazione e formazione che è uguale per tutti.

In questa ottica è importante che insegnanti di sostegno e insegnanti curricolari lavorino insieme in maniera da poter selezionare obiettivi, contenuti e attività che possano essere scanditi secondo livelli di difficoltà e che si pongano come finalità quelle di:

- creare un clima inclusivo;
- utilizzare metodi di insegnamento diversi;
- adeguare gli obiettivi del bambino in difficoltà a quelli della classe e viceversa;
- semplificare e organizzare i materiali di studio;
- differenziare la mediazione didattica;
- prestare attenzione ai processi metacognitivi e ai metodi di studio;
- valorizzare le emozioni, l'autostima e la motivazione.

Quelli presentati sono solo alcuni degli aspetti che, se seguiti, possono favorire lo sviluppo e il consolidamento di processi di accoglienza, attenzione e risposta ai bisogni dei bambini in difficoltà, favorendo l'attuazione di un reale processo inclusivo. Ogni scuola, infatti, è una scuola inclusiva se "pensa" e "progetta" tenendo a mente tutti; è una scuola che, come dice Andrea Canevaro, non si muove sempre nell'emergenza, in risposta cioè al bisogno di un alunno con delle specificità che si differenziano da quelle della maggioranza. Una scuola inclusiva è una scuola che si muove sul binario del miglioramento organizzativo, perché nessun alunno sia sentito come non appartenente, non pensato e quindi non accolto.

METODOLOGIA

INCLUSIONE SCOLASTICA: DALL'AFFERMAZIONE DI UN PRINCIPIO ALLA METODOLOGIA DELLA VALUTAZIONE

I principi teorico-legislativi, la radice etico-valoriale e la valenza sociale del concetto di inclusione sono riconosciuti e in buona parte condivisi a livello internazionale e, allo stesso tempo, sanciti sul piano legislativo.

Le Istituzioni educative e formative, nello specifico, hanno nel corso degli anni definito modelli di riferimento sempre più volti ad affermare il concetto di inclusione come processo di valorizzazione delle differenze e delle potenzialità di ciascun alunna e alunno; principi attorno ai quali sono stati introdotti nel sistema scolastico italiano elementi d'innovazione sia sul piano organizzativo che metodologico. Tra questi, la stessa introduzione del concetto di BES e l'utilizzo di strumenti formalizzati come PEI (Piani educativi individualizzati), PDP (Piani educativi personalizzati), Piani annuali per l'inclusione, i GLI (Gruppi di lavoro per l'inclusione), piani di formazione specifica per gli insegnanti. Ben lontani dal pensare che la sfida del dare una radice pienamente inclusiva alla scuola possa essersi a oggi esaurita e per evitare che venga affermata e agita solo una più "raffinata" ed "evoluta" idea di integrazione, il sistema scuola non può e non deve ritenere esaurito il proprio compito trasformativo. Ciò non può che passare, necessariamente, da momenti sistematizzati e ripetuti di monitoraggio e valutazione dei cambiamenti in atto, in particolare dalla messa a punto di modelli di valutazione dei processi inclusivi in termini di cambiamenti e ricadute effettivi sulle vite di tutte le alunne e tutti gli alunni, non solo di quelli con bisogni speciali.

È per questo che già nell'art.4 del D.Lgs. 66/2017 aggiornato poi col D.Lgs. 96/2019 si richiama la necessità di individuare forme di valutazione dell'inclusione scolastica che siano chiare ed efficienti, che possano di fatto consolidare, implementare e orientare assetti organizzativi, strategie e didattiche specifiche.

L'Istituto nazionale per la valutazione del sistema educativo di istruzione e di formazione (INVALSI) definisce gli indicatori per la valutazione della qualità dell'inclusione scolastica sulla base dei seguenti criteri:

- livello di inclusività del POF (Piani dell'offerta formativa) come concretizzato nel Piano per l'inclusione scolastica;
- realizzazione di percorsi per la personalizzazione, individualizzazione e differenziazione dei processi di educazione, istruzione e formazione, definiti e attivati dalla scuola, in funzione delle caratteristiche specifiche delle bambine e dei bambini, delle alunne e degli alunni, delle studentesse e degli studenti;

- livello di coinvolgimento dei diversi soggetti nell'elaborazione del Piano per l'inclusione e nell'attuazione dei processi di inclusione;
- realizzazione di iniziative finalizzate alla valorizzazione delle competenze professionali del personale della scuola incluse le specifiche attività formative;
- utilizzo di strumenti e criteri condivisi per la valutazione dei risultati di apprendimento delle alunne e degli alunni, delle studentesse e degli studenti, anche attraverso il riconoscimento delle differenti modalità di comunicazione;
- grado di accessibilità e di fruibilità delle risorse, attrezzature, strutture e spazi e, in particolare, dei libri di testo adottati e dei programmi gestionali utilizzati dalla scuola (art. 4, comma 2, D.Lgs. 66/2017).

Sulla base di questi indicatori si stanno definendo, anche in campo nazionale, alcune proposte di modelli di valutazione; tra questi, da segnalare è il *framework ecologico* proposto da Dario Ianes e Silvia Dell'Anna rispettivamente professore ordinario e ricercatrice della Libera Università di Bolzano che, a partire dalla ricerca necessaria di una definizione chiara di inclusione, delineano alcuni possibili principi guida di un percorso per arrivare a una definizione operativa del fenomeno; tale modello, con strategie coerenti con gli elementi costitutivi dell'inclusione, considera fondamentali le relazioni/interazioni tra variabili/indicatori, tra livelli e dimensioni, allo scopo di comprendere pienamente le dinamiche di un sistema scolastico inclusivo e migliorarne la qualità.

ESPERIENZE

PROGETTO SCUOLA SPECIAL OLYMPICS ITALIA. INCLUSIONE DEGLI STUDENTI CON DISABILITÀ ATTRAVERSO L'ATTIVITÀ MOTORIA E SPORTIVA

Le attività di Special Olympics Italia si svolgono, oltre che con allenamenti e competizioni sportive, attraverso la realizzazione di programmi mirati, progettati e realizzati dalle aree di lavoro: tecnica, scuola, famiglie, volontari, salute e leadership dell'atleta. A una fase continua e permanente di preparazione e allenamento, si aggiungono i Giochi nazionali, interregionali e regionali "Play The Games", i Meeting regionali e interregionali, le Convention Regionali, i corsi di formazione per tecnici e dirigenti e le iniziative locali, che mirano a coinvolgere sempre più atleti, familiari, volontari, dirigenti sportivi, allenatori e istituzioni locali. Special Olympics in Italia è particolarmente attivo nei Progetti Scuola, Volontari e Unified Sports.

Il Progetto Scuola di Special Olympics è indirizzato a tutti gli ordini e gradi di scuola e persegue l'obiettivo generale di Special Olympics di promuovere ed educare alla conoscenza della diversa abilità per evidenziarla come risorsa per la società. Ogni scuola può sviluppare il programma secondo le proprie caratteristiche e adeguare il percorso in base alle proprie esigenze, inserendolo nel Piano dell'offerta formativa triennale, PTOF. Il progetto parte dal Corso di formazione, che conduce gli insegnanti interessati a conoscere appieno le finalità e le modalità operative di Special Olympics.

Obiettivi fondamentali del progetto sono:

- fornire esperienze di integrazione pratica, con attività che portano alla stretta collaborazione tra alunni con e senza disabilità, attraverso lo sport inteso prima di tutto come esperienza formativa e di gioco;
- proporre nel mondo della scuola il modello di lavoro in TEAM Special Olympics, che è collaudato a livello sportivo e può essere ripetuto anche nell'ambito scolastico;
- sviluppare iniziative che favoriscano la multidisciplinarietà in favore dell'integrazione della disabilità, utilizzando tutte le potenzialità offerte dalle abilità artistiche, culturali e sportive;
- affermare pienamente il valore dello sport quale strumento relazionale, riabilitativo, sociale e, dove possibile, accrescere il livello qualitativo dell'attività motoria;
- organizzare e realizzare eventi e manifestazioni culturali, artistiche e sportive, che mirino a valorizzare l'autonomia, l'autodeterminazione e l'autostima della persona con disabilità, per il miglioramento della qualità della sua condizione di vita;

- stimolare, attraverso la sensibilizzazione degli studenti, un costruttivo dialogo tra le famiglie degli alunni con e senza disabilità: le famiglie comprendono la necessità di promuovere il valore aggiunto rappresentato dall'incontro e dalla comprensione della disabilità;
- aumentare i servizi finalizzati all'integrazione, utilizzando tutte le potenziali risorse umane e professionali presenti nella scuola, pur con ruoli e compiti diversi; infatti, se parte del corpo docente si rende disponibile a seguire la nostra proposta, il piano didattico ed educativo per gli studenti disabili potrà essere realizzato e programmato da tutto il collegio docenti, che supporterà il lavoro dell'insegnante di sostegno;
- porre le premesse per la predisposizione e il miglioramento di strumenti legislativi, sia sul piano nazionale che locale, che consentano l'effettivo raggiungimento dell'integrazione della persona con disabilità intellettiva.

Lo Sport Unificato di Special Olympics rappresenta uno straordinario mezzo per perseguire la mission del movimento. Riunisce nella medesima squadra studenti con e senza disabilità, con l'ambizione di far giocare insieme alunni con simili abilità e con pari età e realizzare già nel gioco momenti di forte inclusione. Lo Sport Unificato fornisce il dinamismo interattivo necessario, nel linguaggio universalmente compreso dello sport, per osservare le reali capacità di alunni con disabilità. Esperienze di così forte arricchimento personale e di enorme valenza educativa migliorano la qualità della vita e accrescono l'autostima e l'autonomia personale degli studenti che vi prendono parte.

6.5

Interventi per l'integrazione e l'inclusione sociale e scolastica dei bambini rom

Questo contributo è stato inserito all'interno del capitolo sulle "Misure per il sostegno e l'inclusione" perché è auspicabile e necessario inserire anche queste azioni d'integrazione all'interno dei piani territoriali di intervento per l'infanzia e l'adolescenza, in sinergia con enti locali e territoriali.

Le proposte metodologiche partono dall'esperienza acquisita nel quadro del **Progetto nazionale per l'inclusione e l'integrazione di bambine, bambini e adolescenti Rom, Sinti e Caminanti (RSC)**, promosso dal Ministero del lavoro e delle politiche sociali.

Sebbene alcune peculiarità dell'azione progettuale siano strettamente connesse al gruppo dei beneficiari appartenenti alla comunità rom e sinti, gli aspetti chiave dell'iniziativa che descriveremo quali – tra gli altri – la multidisciplinarietà degli attori coinvolti, la costruzione di una comunità educante territoriale allargata (da implementare attorno alla scuola) e la programmazione condivisa e sostenibile, possono certamente essere elementi da condividere con altre progettualità rivolte a bambini e bambine in condizione di fragilità.

Il Progetto muove i primi passi nel 2013, attraverso un percorso condiviso con i comuni riservatari (nel quadro delle azioni della L. 285/1997. Tra i riferimenti fondamentali del Progetto vi sono il *III Piano d'azione per l'infanzia e l'adolescenza* e la *Strategia Nazionale per l'inclusione e l'integrazione delle popolazione RSC* elaborata nel 2012, in attuazione della Comunicazione della Commissione dell'Unione europea n. 173 del 2011 che sollecita gli Stati membri a elaborare percorsi sostenibili volti a superare definitivamente la fase emergenziale che, negli anni passati, aveva caratterizzato l'azione politica. La proposta raccoglie fin da subito il forte interesse da parte dei comuni che riferiscono in particolare di una grande difficoltà nel contrastare il diffuso fenomeno della dispersione scolastica degli alunni rom e sinti.

In Italia il processo di inclusione delle comunità RSC è assai difficoltoso mettendo in evidenza una molteplicità di problematiche che intrecciano la dimensione economica con quella sociale, culturale e politica⁶.

⁶ Si veda Piasere L. (2004), *I rom d'Europa*, Laterza, Roma - Bari.

I bassi tassi di scolarizzazione, le condizioni di povertà talvolta estrema, le criticità nell'accesso ai servizi e a contesti abitativi adeguati delle popolazioni rom e sinte sono problematiche che riguardano l'intero continente europeo, così come gli atteggiamenti di discriminazione loro rivolti⁷.

Tale condizione particolarmente sfavorevole della popolazione RSC, che di conseguenza alimenta difficoltà nella relazione con la società maggioritaria, emerge in tutta la sua evidenza dalle precarie e disagiate condizioni dell'abitare nei cosiddetti *campi nomadi*⁸, una peculiarità soprattutto italiana (ERRC, 2000).⁹

La separazione abitativa può essere considerata lo specchio di una mancata inclusione della comunità rom (o di una parte di essa)¹⁰ nella società maggioritaria, che si rintraccia poi, come detto, nella forte emarginazione in ambito lavorativo, sociale e – non ultimo – scolastico.¹¹

Proprio le grandi difficoltà nei percorsi scolastici degli alunni RSC e l'alto numero di *drop out* limita e ostacola quel percorso di inclusione che ci auspichiamo per l'intera comunità, ed è in questo ambito che il Progetto centra la sua iniziativa anche attraverso nuove prospettive di lavoro mirate a costruire modelli di accoglienza e di apertura ai bambini e alle bambine rom e sinti nella scuola, supportata da un'azione sinergica e multi-settoriale sul territorio.

Dal 2017 al 2023 il Progetto Nazionale rientra nel quadro delle azioni del PON Inclusione 2014-20, mantenendo una forte continuità con la fase di sperimentazione in relazione agli obiettivi e all'approccio metodologico ma promuovendo un ampliamento significativo del

numero dei beneficiari e dei soggetti coinvolti allargando la sfera di azione del progetto a tutto il territorio nazionale.¹²

Con la nuova Progettazione 2024-26 delineata dall'Avviso¹³ nell'ambito della Child Guarantee come azione finanziata per 40 milioni di euro a valere sul Piano nazionale Inclusione e lotta alla povertà 2021-27, si è inteso promuovere un importante processo di *scale up* volto a rafforzare le azioni di *policy* e di *governance* sui territori estendendoli anche ad ulteriori realtà, facilitando iniziative per un maggior coinvolgimento e partecipazione delle comunità, nonché una progressiva sistematizzazione degli interventi nei contesti locali, ampliando il target di età dei beneficiari e articolando il percorso con ulteriori linee di azioni specifiche.

La cornice normativa che orienta l'iniziativa promossa dal PN Inclusione e lotta alla povertà 2021 -2027, come *scale up* di una progettazione sostenuta con le risorse della precedente programmazione europea 2014 - 2020, ha come principale riferimento la Strategia Nazionale di uguaglianza, inclusione e partecipazione di Rom e Sinti 2021-30¹⁴, adottata il 23 maggio 2022 in attuazione della Raccomandazione del Consiglio dell'UE del 12 marzo 2021 (2021/C 93/1). La nuova Progettazione ha visto l'ammissione a finanziamento di 31 proposte progettuali dislocate su tutto il territorio nazionale con un notevole aumento nei numeri dei destinatari target.

7 Rizzin E. (2009), *L'antiziganismo in Italia e in Europa*, in Cherchi R., Loy G. (a cura di) (2009), *Rom e Sinti in Italia. Tra stereotipi e diritti negati*, Ediesse, Roma.

8 Sebbene in anni recenti sia stata assunta come fondamentale, a livello locale come nazionale, la necessità di "superare" la modalità abitativa dei campi nomadi a favore di una inclusione abitativa (prevalentemente) in appartamenti, tale percorso appare ancora lungo e in salita; sono infatti tuttora molto diffusi insediamenti - autorizzati e non - dove numerose famiglie rom vivono in condizione di estrema fragilità e vulnerabilità socio-ambientale.

9 European Roma Rights Center (2000), *Il paese dei campi*, Manifestolibri, Roma.

10 Vive nei campi circa un quarto della popolazione RSC stimata nel territorio italiano.

11 Vitale, T. (2010), Review of Recensione di Bravi, L. "Tra inclusione ed esclusione. Una storia sociale dell'educazione dei rom e dei sinti in Italia," Polis, Bologna.

12 Dal 2013 a oggi, il Progetto si è costantemente ampliato, sia come numero di beneficiari che di territori coinvolti. Gli alunni RSC target sono quasi quadruplicati (da 153 a 565), così come sono moltiplicate il numero delle classi (da 42 a 319) e il numero delle scuole (da 29 a 74) coinvolte e, di conseguenza, il numero complessivo degli alunni – rom e non rom – che hanno beneficiato delle attività progettuali (da 900 a 6380). Cfr. Arces A., Chezzi F. (2020), *Report di valutazione 2019/20 fine triennialità. Progetto nazionale per l'inclusione e l'integrazione dei bambini rom, sinti e caminanti*, Istituto degli Innocenti di Firenze. Disponibile su: <https://www.minori.gov.it/it/minori/rsc-report-di-valutazione-finale-della-triennialita-2017-2020>.

13 Avviso pubblico per la presentazione di progetti per l'inclusione e l'integrazione di bambine, bambini e adolescenti Rom, Sinti e Caminanti Periodo 2024-2026 (Decreto direttoriale n.24 del 5 Febbraio 2024) <https://pninclusione21-27.lavoro.gov.it/avvisi/rsc-2024>.

14 Elaborata per l'Italia, dal punto di contatto nazionale UNAR – Ufficio Nazionale Antidiscriminazioni Razziali.

Le città ammesse a finanziamento nel settembre 2024 sono: Asti, Firenze, Milano, Napoli, Noto, Orbassano, Roma, Venezia, Catanzaro, Giugliano in Campania, Reggio Calabria, Bologna, Foggia, Brescia, Genova, Padova, Reggio Emilia, Selargius, Torino, Verona, Cerignola, Cuneo, Latina, Prato, Tortona, Bari, Casoria, Jesi, Lecce, Pavia, Val d'Enza. Il target individuato in fase di Progettazione individua un totale di 3.160 alunni/e RSC, per la metà alla primaria, circa un terzo alla secondaria di I grado ed il restante alla scuola dell'infanzia e alla secondaria di secondo grado. Sono inoltre oltre 500 i plessi scolastici interessati dall'intervento.

Il progetto si collega alle finalità generali della Garanzia Infanzia, e si propone di ridurre la marginalità estrema attraverso interventi di inclusione sociale e scolastica rivolti a famiglie, bambini e adolescenti delle comunità Rom, Sinti e Caminanti (RSC). Gli obiettivi specifici comprendono il miglioramento dell'inclusione scolastica e del successo formativo dei minorenni RSC, il contrasto alla povertà educativa e alla dispersione scolastica, il miglioramento dell'accesso ai servizi socio-sanitari per i minorenni e le loro famiglie, il consolidamento di una *governance* inter-cittadina e multisettoriale sostenibile e il rafforzamento della rete nazionale dei territori aderenti alla progettualità.

I destinatari diretti del progetto sono i minorenni RSC di età compresa tra i 3 e i 18 anni iscritti nelle classi coinvolte, e rivolgendo anche un'attenzione particolare ai bambini da 0 a 3 anni, mediante attività di sensibilizzazione rivolte sia ai servizi per l'infanzia sia ai genitori. I destinatari indiretti comprendono le famiglie dei minorenni target e le comunità RSC nel loro complesso; tutti gli alunni e le alunne delle classi e delle scuole coinvolte; i dirigenti scolastici, il corpo docente e il personale ATA; i responsabili e gli operatori dei settori sociale, sociosanitario e del terzo settore, nonché tutti i membri della rete locale per l'inclusione e i referenti di ambito.

Il mondo dei bambini e degli adolescenti delle popolazioni rom, sinte e caminanti si configura come una realtà complessa, dove si incrociano, a vari livelli, il problema dei diritti primari e della loro esigibilità, gli affanni della sopravvivenza quotidiana, i temi dell'integrazione e dell'intercultura, gli sforzi che compiono nel contrastare l'antiziganismo. Le problematiche delle generazioni più giovani sono ben chiare al Comitato ONU per i diritti dell'infanzia e dell'adolescenza che, in passato, ha richiamato l'Italia per la mancata tutela dei diritti dei minori rom, sottolineando in particolare la discriminazione in relazione all'assolvimento degli obblighi riguardanti salute, istruzione, adeguatezza delle condizioni di vita,

sicurezza sociale, e ha invitato l'Italia ad adottare tutte le misure necessarie per assicurare l'eliminazione effettiva di qualsiasi forma di discriminazione dei minorenni di origine rom, sinte e caminante, in particolare nel sistema educativo e nell'erogazione dei servizi essenziali, in linea con le raccomandazioni del Comitato sull'eliminazione della discriminazione razziale (CERD/C/ITA/CO/15, par. 20). Affrontare oggi la situazione delle giovani generazioni presuppone di intervenire nei molteplici ambiti di vita dei bambini e ragazzi, ma anche non disgiungerla dalla necessità di condividere il percorso con il loro mondo adulto romani, nel suo complesso.

Per affrontare le sfide relative alla marginalità e alla discriminazione, il progetto si sviluppa in tre aree di intervento principali: la rete locale dei servizi, la scuola e i contesti abitativi.

La rete locale dei servizi risponde alla necessità di creare e consolidare meccanismi stabili di gestione degli interventi sociali, sociosanitari e socioeducativi. Questa rete rappresenta uno spazio di confronto e co-progettazione multidisciplinare, volto a favorire la contestualizzazione delle azioni nei territori coinvolti. La finalità è la creazione di una *governance* intercittadina, multiprospettica e multisettoriale, capace di migliorare l'accesso ai servizi essenziali – istruzione, assistenza sanitaria e servizi sociali – in modo inclusivo e sostenibile.

Il lavoro nella scuola è inclusivo e non selettivo, esso si rivolge quindi agli interi gruppi classe coinvolgendo direttamente o indirettamente il contesto scolastico e sociale nel suo insieme: insegnanti, dirigente scolastico, famiglie, personale ATA, ulteriori opportunità progettuali che operano all'interno della scuola. Al centro dell'azione sta l'idea di promuovere una scuola inclusiva che valorizzi percorsi ed approcci interculturali e cooperativi¹⁵ finalizzati a migliorare il benessere in classe di tutti i bambini, e in particolare quello dei più vulnerabili, e a promuovere lo sviluppo di apprendimenti significativi per e nella vita.

¹⁵ Un presupposto che muove il Progetto è l'ipotesi per cui - rappresentando la scuola il contesto di socializzazione e inclusione principale per i bambini RSC e non solo - un contesto scolastico accogliente e un processo di apprendimento che parta dalla valorizzazione delle competenze dei bambini e delle bambine, dei ragazzi e delle ragazze porta benefici sia cognitivi che relazionali non soltanto al target specifico dei minorenni RSC ma all'intero sistema scuola. L'intento, quindi, è di creare un ambiente scolastico favorevole all'apprendimento cooperativo (*Cooperative Learning*, vedi approfondimento nel box dedicato) e all'integrazione interculturale. Per fare ciò, le attività nella scuola sono rivolte, per la gran parte, a tutte e a tutti gli alunni - rom e non rom - delle classi coinvolte.

Con la nuova progettualità, le azioni coinvolgeranno anche la scuola dell'infanzia con occasioni di formazione rivolte anche alle educatrici e agli educatori del più ampio ciclo di istruzione 0 - 6 anni, così come a quelli del ciclo della secondaria di II grado e dei percorsi professionalizzanti.

Infine, il lavoro nei contesti abitativi si concentra sull'integrazione degli obiettivi scolastici con quelli legati al benessere complessivo dei minorenni RSC e delle loro famiglie. Si intende infatti migliorare l'accesso ai servizi locali e promuovere percorsi di autonomia, attraverso il coinvolgimento attivo delle famiglie e l'adozione di metodologie di intervento innovative. Questi interventi mirano anche a costruire fiducia e a superare la frammentazione dei servizi socio-educativi e socio-sanitari, favorendo un approccio basato sulla partecipazione e sul dialogo interculturale. La partecipazione attiva delle famiglie e/o dei loro rappresentanti è molto importante anche per costruire rapporti di fiducia mediante l'ascolto ed il dialogo. Questo approccio ha due obiettivi. Il primo obiettivo è il superamento della frammentazione dei servizi socio-educativi e socio-sanitari. Il secondo obiettivo è superare la logica assistenzialista. Il fine di questo approccio è potenziare e ottimizzare le azioni dei singoli servizi e soggetti coinvolti favorendo sinergie e sistematizzazioni operative.

Il lavoro nei contesti abitativi sarà inoltre focalizzato in risposta a esigenze espresse da minorenni, genitori, famiglie e comunità in merito a bisogni fondamentali come salute e accesso al sistema socio-sanitario, scolastico e formativo, nonché ai bisogni di socializzazione o di supporto educativo per i minorenni. Particolare attenzione sarà rivolta alle specificità e ai bisogni legati alla dimensione femminile.

Le azioni progettuali si basano su una collaborazione multi-stakeholder e adottano un approccio globale alla dimensione dell'inclusione, mettendo al centro il benessere sociale, relazionale, fisico, psicologico ed emotivo dei bambini e degli adolescenti appartenenti alle comunità Rom, Sinti e Caminanti (RSC). Il livello locale delle politiche riveste un ruolo strategico, poiché consente di pianificare interventi integrati che favoriscano il benessere delle persone e delle famiglie nei diversi ambiti della vita quotidiana, contribuendo al rafforzamento della coesione sociale del territorio. Anche a livello europeo si sottolinea l'importanza di politiche di inclusione basate sulle specificità territoriali.

Il rapporto sulla riforma delle politiche di coesione europee, ad esempio, evidenzia la necessità di integrare la messa a disposizione di beni e servizi con un approccio di inclusione sociale *place-based*, ovvero legato alle peculiarità e ai bisogni dei territori (Cittalia, 2011). In questo contesto, la marginalità socioeconomica, spesso estrema, che caratterizza alcune situazioni familiari, evidenzia i limiti di interventi frammentati o di azioni isolate della scuola, dei servizi sociali o del terzo settore. Per affrontare efficacemente tali problematiche, è indispensabile creare una rete territoriale integrata e multisettoriale, capace di operare in modo sostenibile. Tale rete deve orientare le proprie attività non solo alla gestione delle emergenze, ma anche a una visione preventiva, per anticipare e mitigare le difficoltà prima che diventino criticità insormontabili.

A tal proposito, il coinvolgimento diretto delle famiglie RSC assume un ruolo centrale nella promozione di un dialogo costante e nella co-progettazione delle azioni del progetto. La creazione di spazi di confronto e partecipazione diventa fondamentale ai fini della costruzione di relazioni di fiducia reciproca. Le famiglie, infatti, sono considerate attori chiave nel superamento della marginalità, e il loro coinvolgimento è essenziale per creare una rete integrata e multidisciplinare che risponda alle esigenze socio-educative, scolastiche e sanitarie. In questo quadro, la costruzione di una rete di collaborazione tra istituzioni, operatori e famiglie, basata sulla fiducia e sulla condivisione, diventa determinante per rafforzare il tessuto sociale e favorire il successo educativo e sociale delle comunità rom e sinti.

L'ultimo riferimento del Progetto che desideriamo evidenziare lo rivolgiamo alla importante cornice di monitoraggio e valutazione, implementata fin dall'avvio nel 2013. Questa consta di numerosi strumenti, qualitativi e quantitativi, differenti per modalità di somministrazione, target e ambiti di indagine, spesso ripetuti in vari momenti per intercettare i cambiamenti nel corso del Progetto e permettere una valutazione comparativa nel tempo. Tale cornice è finalizzata in primo luogo a determinare l'impatto del Progetto sui territori e soprattutto a mettere a disposizione elementi e spunti necessari per la ri-definizione e ri-articolazione *in itinere* della progettualità, a livello nazionale come a quello locale. L'approccio della valutazione è pertanto prevalentemente *trasformativo* e *partecipativo*, finalizzato a trasformare le pratiche di lavoro di docenti e operatori attraverso un percorso fortemente partecipativo e riflessivo degli attori in campo.

6.5.1

La scuola del non uno, non una di meno¹⁶: la metodologia del Cooperative Learning

Se si perde loro (i ragazzi più difficili) la scuola non è più scuola
Don Lorenzo Milani

Il Progetto nazionale per l'inclusione e l'integrazione dei bambini RSC si muove nel territorio dell'educazione interculturale, incoraggiando con il proprio agire una scuola consapevole delle diversità e capace di accoglierle e valorizzarle tutte.

Con questo orizzonte il Progetto nazionale sostiene l'approccio e le metodologie dell'apprendimento cooperativo – *Cooperative Learning* – come strategia di didattica attiva per promuovere l'accoglienza e l'inclusione di tutti i bambini e le bambine nelle nostre scuole, a partire dai più vulnerabili.

Ogni luogo formativo è espressione a livello strutturale, fisico oltre che relazionale dei principi educativi che in esso si vogliono vivere e far vivere.

In un istituto, in una scuola, in una classe cooperativi elementi imprescindibili sono quelli che possono mettere i soggetti in condizione di sperimentare i principi fondamentali del Cooperative Learning¹⁷. Pertanto, arredi, sussidi e vari strumenti dovranno essere pensati per far sì che il contesto sia stimolante, promozionale e attivi la partecipazione attiva di ciascuno.

Tenendo conto anche delle riflessioni espresse dall'approccio dell'UDL, organizzare contesti cooperativi significa far in modo che gli alunni possano agire in piccoli gruppi eterogenei per cui i banchi o altri arredi per la seduta (pouf, divanetti, cuscini...) dovranno essere disposti in modo tale da far incontrare e lavorare assieme gli/le alunni/e.

Il non sentirsi soli, lo sperimentare l'appartenenza, l'interdipendenza di identità di piccolo gruppo, di classe, di scuola, può essere d'aiuto non solo per quei ragazzi che faticano a riconoscersi parte di sistemi sociali ma tutti, in quanto ciascuno è "essere sociale".

¹⁶ Lamberti S. (2010), *Apprendimento cooperativo e educazione interculturale: percorsi e attività per la scuola primaria*, Erickson, Trento.

¹⁷ I principi del Cooperative Learning sono cinque: interdipendenza positiva, interazione promozionale faccia a faccia, insegnamento diretto e uso di abilità sociali, agire in piccoli gruppi eterogenei, verifica e valutazione individuale e di gruppo.

Essere membro di un gruppo facilita lo sperimentare responsabilità condivisa e individuale. Ciascuno apporterà il proprio contributo – perché il compito lo prevede, perché è richiesto dalla strutturazione del lavoro – così come, allo stesso tempo, sarà responsabile del lavoro complessivo.

Queste occasioni di coinvolgimento permettono di sperimentarsi in un contesto cooperativo e democratico che, come ha affermato John Dewey¹⁸ aiutano ad imparare a vivere assieme senza che gli uni usino o si approfittino degli altri. Vivere la comunità, la democrazia in classe significa far assurgere nel quotidiano i valori della cooperazione, del mutuo rispetto, dell'autonomia.

Un contesto cooperativo è 'palestra' di democrazia, di vita associata di, come afferma Ellerani, «comunicazione tra tutte le sue parti... Apprendere la democrazia per esserne protagonisti significa quindi formarsi in un clima che valorizza le forme plurali del pensiero, sa riconoscere le differenze individuali valorizzandole, sviluppa e considera forme dialogiche di formazione del pensiero, stimola un pensiero aperto»¹⁹.

In virtù di quanto detto, seppur in brevità, il *Cooperative Learning* è diventato un cardine dell'azione del Progetto nazionale RSC per favorire l'inclusione e l'accoglienza dei minorenni rom e sinti nella scuola, così come quella di tutti i bambini e le bambine.

Nel Progetto nazionale, tale metodologia viene promossa attraverso la predisposizione di un percorso articolato centrato su tre tracciati tra loro strettamente interconnessi:

- la formazione rivolta a tutti gli attori della scuola: dirigenti scolastici, docenti, personale ATA ecc.;
- la progettazione e la supervisione *in itinere* delle attività realizzate in classe con metodologie inclusive e cooperative;
- la promozione di attività laboratoriali nelle classi di Progetto.

Il processo di acquisizione di tale metodologia si costruisce lentamente e faticosamente e va costantemente ri-definito e ri-orientato attraverso un costante lavoro di accompagnamento e confronto con il corpo docenti, il quale deve essere coinvolto fin dalle prime fasi di progettazione del percorso e la cui esperienza e competenza deve essere sempre valorizzata perché il processo sia realmente incisivo.

¹⁸ Dewey, J., *Democracy and Education*, Free Press, New York, 1949.

¹⁹ Ellerani, P., *Gli scenari educativi internazionali in mutamento: contesti operativi e capability approach*, Formazione & Insegnamento XI – 4-2013.

6.5.2

Le Equipes Multidisciplinari: riconoscersi in un noi collettivo

*Nessun uomo è un'isola, completo in se stesso;
ogni uomo è un pezzo del continente, una parte del tutto.*

John Donne, Meditazione XVII, 1624

Le Equipes Multidisciplinari si sono dimostrate essere la forza e la ricchezza del Progetto nazionale, rappresentando contesti di *governance* di qualità nell'azione locale in tutte le città.

Creando l'opportunità di far incontrare persone e organizzazioni diverse, le Equipes Multidisciplinari sono state lo strumento attraverso cui costruire un alfabeto comune ai diversi approcci rappresentati dalle professionalità coinvolte nei tavoli: *"L'equipe ci ha permesso di avere un flusso di comunicazione continua e un linguaggio comune tra servizi"*.²⁰ Le Equipes Multidisciplinari delle città di Progetto ne rappresentano lo strumento operativo: solitamente si riuniscono a cadenza mensile, sono molte per città a seconda di quanti territori sono coinvolti nella progettualità e vengono attivate in relazione e "intorno" alla numerosità degli Istituti Comprensivi; oppure sono *équipes* cittadine.

Vedono protagonisti tutti gli attori che quotidianamente operano per la promozione dei diritti e dell'inclusione dei minorenni coinvolti dal Progetto e delle loro famiglie: gli operatori e le operatrici dell'area educativa e sociale, sentinelle nella rilevazione e comprensione dei bisogni e facilitatori e mediatori dell'incontro; i docenti, osservatori privilegiati dei bambini e delle bambine, dei ragazzi e delle ragazze, nel contesto delle proprie classi; il servizio sociale, interlocutore fondamentale per la presa in carico delle situazioni più complesse; i rappresentanti del servizio sanitario pubblico, con cui è possibile progettare percorsi di tutela e promozione del diritto alla salute; altri *stakeholders* rilevanti della rete territoriale.

²⁰ Focus Group realizzati dall'Assistenza Tecnica con un gruppo rappresentativo di attori impegnati nelle progettualità cittadine in tutte le città aderenti al Progetto (oltre cento partecipanti tra referenti e operatori dei servizi sociali e sanitari, operatori ed educatori del privato sociale, insegnanti e referenti delle comunità RSC). Cfr. Chezzi F. Milani S. (2020), *Voce ai protagonisti: attori locali e genitori rom e sinti, Indagine qualitativa sul Progetto nazionale per l'inclusione e l'integrazione dei bambini rom, sinti e caminanti*, Istituto degli Innocenti, Firenze. Disponibile su: [minori.gov.it: https://www.minori.gov.it/it/minori/rsc-indagine-qualitativa-voce-ai-protagonisti](https://www.minori.gov.it/it/minori/rsc-indagine-qualitativa-voce-ai-protagonisti).

L'Equipe Multidisciplinare è un modello di lavoro che si basa su un pilastro metodologico ben preciso: intendere l'inclusione come un processo che si costruisce e decostruisce insieme, in una costante negoziazione nella partecipazione e che non si acquisisce una volta per tutte.

Per questa ragione è molto più di un dispositivo progettuale: è un laboratorio di incontro dove il Progetto, le sue indicazioni, le sue procedure diventano non solo un agire collettivo ma uno spazio di analisi, di riflessione sul significato e le metodologie per l'inclusione, di ripensamento dei contesti, delle relazioni, degli strumenti utilizzati nel lavoro sociale ed educativo di co-progettazioni, elaborazioni, adattamenti, scoperte, apprendimenti.

In definitiva: il coinvolgimento, la partecipazione, la cooperazione, lo scambio interdisciplinare, l'assunzione di un approccio integrato non sono solo strumenti di lavoro, ma rappresentano il risultato di un percorso di contaminazione che è necessario che si rinnovi quotidianamente, in una continua forza trasformativa.

6.6**Processi di inclusione delle famiglie straniere**

All'interno del capitolo dedicato alle "Misure per il sostegno e l'inclusione sociale" trova spazio il contributo sui processi di inclusione delle famiglie straniere. Inserire un contributo su questo tema in un manuale di programmazione e progettazione nei territori di servizi integrati per l'infanzia e l'adolescenza vuol ricordare che è auspicabile e necessario inserire anche questi interventi all'interno dei piani territoriali di intervento per l'infanzia e l'adolescenza e le famiglie in generale, collegandoli all'intera rete di servizi e azioni per la tutela e la promozione dei diritti.

A partire dai primi arrivi negli anni '70, le migrazioni internazionali verso l'Italia si sono andate sviluppando nel tempo fino a trasformarsi da fenomeno emergente a elemento costitutivo del panorama sociale.

Secondo gli ultimi rapporti statistici, gli stranieri residenti in Italia al 31 dicembre 2019 sono 5.306.548, e se a essi aggiungiamo i circa 650.000 migranti senza un regolare permesso di soggiorno che si stima siano presenti sul territorio, le persone che hanno acquisito la cittadinanza italiana e i figli di coppie miste l'incidenza percentuale della popolazione straniera e/o di origine straniera supera il 12% (ISTAT, 2020, p. 5)²¹.

Questi dati evidenziano come il tessuto sociale italiano si sia profondamente trasformato in senso multiculturale nell'arco degli ultimi 40 anni e, come conseguenza, i servizi del territorio si trovino a dover affrontare un nuovo scenario di intervento e debbano trovare risposte a nuovi bisogni.

A queste necessità, i servizi sociali presenti sul territorio si sono trovati spesso a dover rispondere essenzialmente tramite interventi emergenziali piuttosto che vere e proprie azioni programmatiche. Questo atteggiamento ha portato a favorire una metodologia d'azione superficiale e poco organizzata: infatti, si continua spesso a pensare alle famiglie, al/alla bambino/a straniero/a come a un soggetto portatore di forte disagio e quindi richiedente di un "aiuto" immediato e fine a sé stesso. Il fenomeno migratorio è complesso e dinamico, per questo ogni situazione deve essere affrontata caso per caso, senza cadere nel solito cliché del termine "straniero" che racchiude dentro di sé diverse condizioni e status della persona: rifugiato, immigrato, profugo etc.

È opportuno tentare di comprendere e approfondire quali siano i reali bisogni del soggetto per ogni età evolutiva e le reali possibilità di soddisfazione e di risposta che debbono offrire i servizi sociali territoriali.

Per avere una qualche possibilità di impatto, tali azioni devono tener conto delle seguenti sfide che in genere si incontrano nel realizzare interventi a favore delle famiglie e dei minori stranieri:

La prima accoglienza: con riguardo alle difficoltà di riconoscimento anagrafico al momento dell'arrivo, al fine di organizzare con più efficacia la definizione dei progetti di accoglienza; con riguardo alla tutela dei nuclei familiari e al rispetto della dignità umana.

L'accoglienza e l'inserimento dei bambini e degli adolescenti: nella comunità immigrata (soprattutto se il minore è residente in un centro di prima accoglienza); nel territorio (con particolare attenzione alle attività extrascolastiche, culturali ricreative e sportive); nella scuola (con particolare riguardo all'apprendimento della L2, al sostegno scolastico, all'animazione di laboratori integrativi, alla definizione di crediti formativi, all'organizzazione di borse di studio, alle caratteristiche e alla funzione della mediazione interculturale, alla valorizzazione e al recupero della lingua e della cultura di provenienza, all'animazione di percorsi partecipativi dei bambini e degli adolescenti, all'animazione di esperienze di scambio e di costruzione di significati condivisi che vedano coinvolti bambini stranieri e italiani).

Il passaggio dall'accoglienza all'esercizio dei diritti: con la promozione della parità dei diritti e dei doveri; con la promozione dei percorsi interculturali all'insegna della reciproca conoscenza.

Secondo il Piano d'azione europeo per l'integrazione e l'inclusione 2021-2027, le strategie che i paesi aderenti e gli attori locali dovrebbero adottare sono individuati nelle seguenti quattro aree di azioni principali: Istruzione e formazione; Lavoro e competenze, Salute; Casa.

Per Istruzione e formazione, si mira a favorire l'accesso dei bambini migranti o con background migratorio a educazione e cura nella prima infanzia di alta qualità e inclusive; fornire agli insegnanti formazione e strumenti per gestire classi multiculturali e multilingue a beneficio di tutti gli alunni; accelerare e semplificare il riconoscimento delle qualifiche acquisite in Paesi non Ue; promuovere la partecipazione dei migranti a programmi completi di formazione linguistica e civica che iniziano quando arrivano e li accompagnano lungo i percorsi di integrazione.

Nell'ambito Lavoro e competenze, gli obiettivi principali sono: rafforzare la cooperazione tra gli attori chiave del mercato del lavoro e i migranti a livello europeo, nazionale e locale; supportare maggiormente gli imprenditori migranti, inclusi gli imprenditori sociali, attraverso facilitazioni per l'accesso al credito, formazione e consulenza; aumentare la partecipazione delle donne al mercato del lavoro; aumentare la partecipazione dei migranti a istruzione e formazione professionale di alta qualità; rendere più efficace e veloce la valutazione delle competenze e supportare *upskilling* e *reskilling* anche attraverso la validazione di procedure per l'apprendimento non formale e informale.

21 ISTAT (2020), *Identità e percorsi di integrazione delle seconde generazioni in Italia*, <http://www.integrazionemigranti.gov.it/Documenti-e-ricerche/Identit%C3%A0-e-percorsi.pdf>

In merito alla Salute, il Piano d'azione vuole che migranti e cittadini Ue con background migratorio siano informati dei loro diritti e abbiano parità di accesso ai servizi sanitari, inclusi quelli per la salute mentale, secondo le condizioni di legge e le prassi nazionali e territoriali. Nel facilitare l'accesso ai servizi sanitari, si deve, inoltre, tenere pienamente conto delle sfide specifiche affrontate dalle donne, inclusa l'assistenza sanitaria prenatale e alle neo-madri.

Va garantito l'accesso ad alloggi adeguati e a buon mercato, compreso l'housing sociale. Autorità regionali e locali devono avere a disposizione strumenti e buone pratiche per contrastare le discriminazioni nel mercato degli alloggi, così come soluzioni innovative per favorire l'inclusione e combattere la segregazione.

In Italia, una figura importante a sostegno delle dinamiche interculturali è certamente il mediatore culturale. Il mediatore culturale è una figura professionale che ha funzioni diverse a seconda della natura dei progetti nei quali è impegnato e a questo proposito va fatto attento riferimento ai livelli di intervento precedentemente indicati, in quanto molto spesso vengono attribuite a tale figura professionale diverse funzioni, molte delle quali tra loro incompatibili (vedi paragrafo di approfondimento).

In linea generale è possibile distinguere tre livelli di funzione della mediazione culturale:

- funzione di facilitazione della comunicazione, non solo tramite atti di traduzione ma soprattutto attraverso l'esplicitazione degli impliciti culturali e delle attribuzioni di significato che si frappongono tra le persone;
- funzione di facilitazione dei percorsi di soluzione dei problemi, sia individuali che di gruppo;
- funzione di facilitazione dei percorsi interculturali tesi a promuovere il sorgere della "terza cultura" frutto dell'incontro e del dialogo tra identità reciprocamente riconosciute.

Nella promozione delle dinamiche interculturali è necessario dare maggiore attenzione ai processi di maturazione di quella che potremmo chiamare la "terza cultura", che nasce dall'incontro tra la cultura d'origine e quella del Paese d'accoglienza. In questo senso l'interculturalità è un'opportunità per tutti, affinché si possa mettere in discussione sistemi e approcci rigidi e aprirli a nuove realtà che caratterizzano il nostro mondo iperconnesso.

6.6.1

La figura del mediatore linguistico e interculturale

La figura del mediatore interculturale è una figura complessa le cui funzioni e ruolo sono cambiati nel corso degli anni, talvolta in contrasto fra loro. Ad esempio, la funzione "agisce all'interno della comunità straniera", sembra essere almeno sul piano pratico incompatibile con la funzione "svolge funzioni di mediazione tra comunità d'appartenenza e comunità locale"; se infatti si opera all'interno della comunità straniera si tenderà a dare priorità, ad esempio, all'acquisizione da parte dei nuovi arrivati dei codici comunicativi e funzionali che regolano la comunità d'arrivo, avendo come risorsa principale la fiducia del nuovo arrivato. Se invece si opera "tra" le due comunità la legittimazione del mediatore culturale deve avvenire sui due fronti e deve rispondere a esigenze in prima istanza contrapposte. Ancora, la funzione "previene i conflitti", ci sembra molto problematica alla luce della funzione "promuove lo sviluppo sociale della comunità straniera". Infatti, spesso la promozione sociale avviene attraverso l'esplosione e la gestione dei conflitti e non attraverso la loro prevenzione. Si pensi ad esempio a cosa vuol dire la promozione sociale di una comunità musulmana che richiede a tal fine l'apertura di una scuola coranica o di una scuola privata islamica: certamente qui il mediatore sarà chiamato non tanto a prevenire il conflitto quanto a gestirlo e a favorirne la soluzione.

Attribuire al mediatore interculturale un così ampio spettro di funzioni significa incorporare in un'unica figura professionale tante altre (il facilitatore di processi comunicativi, il traduttore, l'antropologo, il facilitatore dei processi di soluzione dei conflitti, l'islamista, l'educatore, l'operatore di comunità ecc.), e questo può portare spesso confusione e inefficacia all'intervento programmato.

In questo testo si sceglie la definizione di mediatore interculturale per accentuare il significato di figura ponte, che facilita il dialogo e l'incontro tra comunità e culture, poiché il dialogo non sempre si sviluppa in modo autonomo e naturale.

Le azioni di mediazione interculturale sono per esse stesse un processo inevitabile di mediazione e risoluzione di conflitti tra valori e di norme sociali della comunità di accoglienza e della comunità migrante. Sono dinamiche che agiscono a livello individuale, da qui la necessità che il mediatore lavori a un progetto individualizzato sul singolo se necessario, o a livello di gruppo e comunità.

La mediazione interculturale si sviluppa grossomodo su due ambiti di intervento tra loro fortemente correlati che vedono coinvolte politiche pubbliche con tanti differenti referenti istituzionali, e figure professionali specifiche che agiscono nella relazione diretta con le persone. Attengono al primo livello le azioni di informazione e promozione del dialogo interculturale attraverso manifestazioni, ed eventi a contrasto del razzismo e della discriminazione, apertura di luoghi di aggregazione e relazione tra le differenti comunità che abitano in un medesimo condominio, quartiere, territorio.

Altro livello è quello dell'inclusione sociale, dell'accompagnamento all'attuazione dei percorsi di inclusione che riguardano singoli e/o famiglie migranti in relazione ai contesti abitativi, comunitari e di servizi sociosanitari (facilitazione dell'accesso ai servizi), scolastici, formativi in genere e lavorativi.

Il mediatore linguistico interculturale è una figura ancorata anche al rapporto tra persona con background migratorio recente e servizi, in questo caso la facilitazione linguistica ha un peso importante nelle funzioni che assolve per agevolare il rapporto tra migranti e pubbliche amministrazioni attraverso il supporto al disbrigo di pratiche amministrative per il permesso di soggiorno, per esempio, o l'accesso a graduatorie pubbliche e misure di sostegno.

In sintesi, gli obiettivi della mediazione linguistica e interculturale possono essere sintetizzati nei seguenti:

- favorire l'accesso ai servizi e alle altre risorse presenti sul territorio attraverso un'azione di "ponte";
- creare le condizioni e le opportunità per facilitare l'incontro tra comunità e culture anche attraverso azioni dirette in modo specifico alla destrutturazione di stereotipi razzisti e discriminatori nella comunità ospitante;
- valorizzare la cultura di origine nelle comunità migranti, per prevenire reazioni di chiusura o atteggiamenti di autosvalutazione.

Le nuove frontiere della mediazione linguistico interculturale, in questo ambito, vedono sfide rappresentate, da un lato, dalla necessità di un coinvolgimento sempre maggiore di giovani mediatori e mediatrici appartenenti alle comunità migranti affinché la pratica professionale possa arricchirsi anche dell'esperienza personale o familiare e, dall'altro, una l'esigenza di una continuativa attenzione a far lavorare queste figure anche nella scuola e nei luoghi (formali o informali) di aggregazione extrascolastica in particolare di preadolescenti e adolescenti, per favorire l'incontro tra famiglie e tempestivamente cogliere e aiutare a rielaborare comportamenti e

atteggiamenti razzisti, che tra i minorenni prendono anche la forma di bullismo di matrice razzista.

In questa prospettiva, si segnalano alcuni elementi di attenzione:

- nella formulazione dei bandi per la gestione dei servizi per migranti, laddove non gestiti direttamente da personale dell'ente locale, si raccomanda di inserire clausole di premialità o requisiti di accesso che richiedano partenariati paritari coinvolgenti anche associazioni di migranti con un ruolo non meramente di informazione, ma attivo nella gestione del servizio;
- promuovere la figura del mediatore linguistico culturale come facilitatore di processi di cittadinanza, ad esempio organizzando forum consultivi che coinvolgano i giovani o associazioni che riuniscono molti giovani di origine straniera, nonché processi di coprogettazione sociale e comunitaria.

Infine, di particolare valore è la funzione di intermediazione che viene svolta durante le emergenze, non ultima la pandemia da Covid-19.

Durante il lockdown vari enti territoriali e le scuole stesse hanno predisposto la distribuzione in comodato d'uso di strumenti informatici per permettere agli studenti delle famiglie più fragili di potersi connettere alla didattica on line: sono quindi stati forniti tablet, smartphone, computer e in alcuni casi pagati abbonamenti per la connessione internet. In parallelo a questa distribuzione di strumenti, in alcuni casi e grazie alla collaborazione tra enti pubblici e privato sociale, le famiglie, e in particolare le mamme, sono state affiancate da mediatori linguistico interculturali per imparare loro stesse a utilizzare portali e piattaforme on line, quali ad esempio i registri elettronici. Sempre attraverso la collaborazione scuola-territorio in molti casi è stato attivato un supporto per le procedure burocratiche on line necessarie alla richiesta di voucher e altri tipi di servizi, cercando di aggirare il triplo ostacolo delle difficoltà linguistiche tipiche del linguaggio burocratico (accentuate dal fatto di essere parlanti non nativi), delle procedure burocratiche stesse, spesso complicate e farraginose anche nella loro versione telematica, e della scarsa alfabetizzazione informatica.

6.6.2

Partecipazione dei cittadini stranieri

Al centro delle politiche tese a favorire una positiva integrazione delle famiglie straniere nei nostri territori si pone infatti il tema della rappresentanza e della partecipazione alla vita pubblica locale. Su questo versante occorre affermare che da lungo tempo oramai si dibatte nel nostro Paese sul diritto di voto per i cittadini stranieri senza peraltro giungere ad alcun risultato. Il primo tentativo di introdurre il diritto di voto per i cittadini stranieri alle elezioni amministrative nel nostro ordinamento risale alla legge n. 40 del 1998. La norma fu poi scartata perdendo così un'occasione che non si è mai più ripresentata nonostante i diversi progetti di legge succedutisi nel tempo.

Sul territorio regionale (e nazionale) hanno continuato a diffondersi nel tempo poche ma variegata esperienze di partecipazione dei cittadini stranieri, fra le quali si ricordano i consiglieri aggiunti, i consigli e le consultazioni e i forum degli stranieri: tutti, comunque, organismi solamente consultivi che si sono rivelati, per via anche di rilevanti difficoltà organizzative, strumenti inadeguati a rappresentare il livello di integrazione raggiunto dai migranti sul nostro territorio.

Nonostante non possano votare, i migranti e le famiglie straniere sono però riconosciuti come parte attiva di tutti i processi partecipativi previsti da leggi specifiche. Fra gli esempi più significativi si richiama la legge regionale n. 41 del 2005 della Regione Toscana che prevede la presenza di rappresentanti di stranieri nella Commissione per le politiche sociali (art. 28; inoltre, la legge toscana sul servizio civile regionale (legge regionale 35/2006) ha rappresentato il primo caso in Italia di apertura del servizio civile regionale anche alle ragazze e ai ragazzi stranieri di prima o seconda generazione (allargando quindi il criterio esclusivo di possesso della cittadinanza italiana), compresi fra diciotto e trenta anni che siano residenti o domiciliati in Toscana, per motivi di studio o lavoro.

6.7

Il sostegno alle madri vulnerabili

All'interno dei servizi socio educativi per l'infanzia non si può prescindere dall'incontro con le madri. Infatti, questo contributo viene collocato all'interno del capitolo dedicato alle "Misure per il sostegno e l'inclusione sociale". Inserire un contributo sul tema di sostegno alle madri vulnerabili in un manuale di programmazione e progettazione nei territori di servizi integrati per l'infanzia e l'adolescenza vuole ricordare che è auspicabile e necessario inserire anche questi interventi all'interno dei piani territoriali di intervento per l'infanzia e l'adolescenza, collegandoli all'intera rete di servizi e azioni per la tutela e la promozione dei diritti. La presa in carico olistica del nucleo familiare parte infatti dalla conoscenza delle famiglie dei bambini e può prendere le mosse e trovare una chiave di comprensione delle dinamiche di accadimento e focalizzazione sui bisogni a partire dalle madri.

Il percorso sulle madri vulnerabili, rileggibile in un'ottica sistemica, per valorizzare la riflessività e la comunicazione come strumento di cambiamento, consente di partire dal "dentro" (la propria storia, il proprio corpo, le emozioni) per poi confrontarsi con l'"altro" (le altre madri, gli uomini, la famiglia, la scuola, il lavoro, realtà diverse, ecc.) per poi ancora ritornare "dentro" arricchite da nuovi punti di vista e opportunità, trasformate dalla consapevolezza e dall'interazione realizzata.

La vulnerabilità si può dire che riguardi ogni famiglia in specifiche fasi del suo ciclo di vita. Per semplificare la categorizzazione leggendo la condizione familiare con la "lente" della vulnerabilità, possiamo quindi descrivere le seguenti tipologie:

Famiglie in generale, in quanto calate in un determinato contesto storico sociale; sono caratterizzate da situazioni di vulnerabilità che attraversano i cicli della vita, comuni a tutti gli individui.

Famiglie divise, separate, divorziate, ricostituite, ricomposte, caratterizzate da una condizione di vulnerabilità legata alla situazione conflittuale.

Famiglie problematiche, socialmente, economicamente e culturalmente deprivate, famiglie fragili che hanno bisogno di sostegno perché carenti di strumenti e risorse, in cui il vulnus prende forme croniche e incancrenite, intricandosi anche tra diversi ambiti (povertà economica, dipendenza, patologie psichiche, violenza, ecc.).

Rispetto alle famiglie problematiche, possiamo dire che rientrano in questa categoria:

Le *famiglie monoparentali*, conviventi con il nucleo familiare d'origine, spesso caratterizzate da tensione interna e conflittualità intragenerazionale, in quanto le relazioni sono basate sul bisogno economico, che snatura il reale legame affettivo in quanto diventa dipendenza. Solitamente la madre deve lavorare per mantenere i suoi figli, e i nonni diventano "genitori" dei propri nipoti; questo crea una confusione nei ruoli parentali e nel lungo periodo porta i bambini a una svalutazione del ruolo del genitore reale, visto al proprio livello, come un altro fratello.

Le famiglie in cui i nonni allevano i nipoti a causa dei *problemi dei genitori* (salute mentale, detenzione, abbandono) che producono assenza, vi sono sofferenze connesse alla non chiarezza delle storie, ai segreti, ai rancori, alla difficoltà legate al gap generazionale.

Le *famiglie multiproblematiche*, per motivi economici, sociali o conflittuali, solitamente rimangono molto isolate dal resto della comunità; la famiglia allargata spesso è il loro unico interlocutore e a volte è controproducente perché è anche la fonte del disagio familiare. Sono famiglie che nutrono un'ambivalenza nei confronti delle istituzioni; da un lato, "pretendono" che i loro diritti come famiglia problematica vengano soddisfatti, cercando il supporto e il sostegno degli operatori sociali per tutto ciò che gli è dovuto, dall'altro però sfuggono al confronto rispetto alle loro competenze parentali, perché nutrono molta diffidenza nei confronti delle istituzioni, per paura di subire misure e procedure che possano essere per loro controproducenti.

Le famiglie con *madri, già figlie sofferenti* di famiglie problematiche, vivono il peso di quello che è accaduto nel passato; i genitori riportano le stesse dinamiche disfunzionali nel nuovo nucleo familiare a discapito dei propri figli. I bisogni di questi bambini non vengono considerati e le cure parentali non sono sufficienti per poterli fare crescere in modo sano e sicuro.

Le *famiglie immigrate*, vivono spesso una condizione di isolamento e discriminazione; gli adulti spesso rientrano solo per dormire perché devono lasciare il quartiere per lavorare, i bambini vivono affidati a familiari o altre persone della stessa comunità, a volte in condizioni precarie. Per loro il circuito tra povertà economica e povertà educativa è molto forte. L'offerta di un supporto alla genitorialità non sempre è semplice perché vi sono barriere culturali e linguistiche che non favoriscono la relazione.

Ingaggiati con il REI potrebbero più facilmente accedere a interventi di sostegno.

Le madri sono rese vulnerabili non solo dalle minori opportunità economiche e culturali, ma dalla chiusura/isolamento: tendono a rimanere nel loro territorio, avendo difficoltà a "uscire" dal quartiere per andare verso altre zone della città. Questo immobilismo geografico rende impossibile il confronto con realtà diverse dalla propria, che rappresenta uno stimolo fondamentale al cambiamento e al miglioramento.

Molto spesso, la *precarietà economica* che caratterizza le vite delle madri, le porta a vivere situazioni al limite della legalità, che rendono anche la vita familiare insicura ed esposta al pericolo di entrare in un giro pericoloso. L'emergenza Covid, aggravando la condizione economica di molte famiglie, ha rappresentato e continua oggi a rappresentare un rischio di coinvolgimento in attività illegali per quelle famiglie che finora, anche con difficoltà, erano riuscite a restare fuori dal circuito malavitoso.

Spesso le donne che s'incontrano in contesti sociali deprivati appaiono a una prima conoscenza come persone sovraccariche di incombenze, preoccupazioni e "compiti". Donne che si barcamenano tra funzioni e ruoli eterogenei e gravosi, interpretando la quotidianità sempre in affanno e senza riuscire a costruire una prospettiva di senso. Donne che hanno investito in relazioni con partner da cui sono poi state deluse, tradite, non comprese nei loro sogni e progetti. A volte è necessario approfondire e accogliere i vissuti di discriminazione, violenza, isolamento.

La riflessione permanente sulla condizione di donne multi ruolo (persone, partner, madri, lavoratrici, cittadine) aiuta e orienta il lavoro con le madri del territorio.

Il servizio a supporto della genitorialità vulnerabile prende le mosse dall'essere accomunate dall'appartenenza di genere, e con mille sfumature, dal vivere in un contesto segnato dalla discriminazione e non dal valore della differenza.

Nel corso degli anni si è imparato a co-costruire un'alleanza con le madri accogliendole in prima battuta come persone, nelle loro spesso infelici infanzie il cui dolore e rabbia spesso si riattivano non solo alla nascita dei figli ma anche in occasione degli snodi critici delle fasi evolutive della loro crescita.

Imprescindibile lavorare per obiettivi, individuare e condividere con ciascuna donna le mete verso cui tendere, costruire un percorso, stabilire tempi e modi e valutare i passi compiuti.

Dal riconoscimento della soggettività e delle risorse si può sostenere l'impegno di ciascuna a contrastare una visione vittimistica e assistenziale.

Il valore di riferimento è la possibilità di prendersi cura di sé per favorire lo sviluppo dell'autostima e della dignità, in quanto contribuisce a far superare paure e negatività. Promuovere e favorire la socialità che mette in moto l'aggregazione contrastando l'isolamento e la solitudine. Incoraggiare la consapevolezza della propria responsabilità cui corrisponde il rafforzamento dell'autostima e l'apertura di ciascuna a una logica intenzionalmente collaborativa sia sul piano personale che familiare.

Il coinvolgimento affettivo e la condivisione con altre permette di assumere come scelta metodologica la partecipazione: non più solo destinatarie o spettatrici ma attrici e artefici attraverso momenti di confronto e scambio su una più ampia progettualità della vita personale, familiare e sociale, sviluppando anche forme di reciproco aiuto.

Il cambiamento passa attraverso lo sviluppo dell'autonomia e della creatività, richiede il coinvolgimento delle donne, sostenere le loro domande, proporre percorsi che a partire "dal fare" consentano di costruire il sapere, sviluppare competenze, acquisire strumenti per sé e per i loro figli.

Il Gruppo diventa così lo spazio di riflessione e relazione, di rivelazione e definizione, di incertezza e ricerca, di imprevisti. I percorsi possono così non essere centrati sul risultato, ma sulle "perturbazioni" che si attivano, sui movimenti, sui cambiamenti, sui legami.

6.7.1

Tipologia destinatari: donne, madri, partner, lavoratrici, cittadine

Accomuna le donne che aderiscono alla proposta l'esperienza della maternità, seppure poi emergono sul piano generazionale, culturale, supportivo numerose differenze.

I loro figli vivono il disagio della precarietà. Il tema della conciliazione dei tempi permane poi nel corso di tutti gli anni di frequenza scolastica dei figli e a esso spesso si aggiunge il senso di inadeguatezza derivante dalla carriera scolastica e di profitto dei loro bambini e ragazzi.

Sono un target appropriato le madri che hanno vissuto infanzie davvero complesse, ciascuna ha scommesso nella maternità e nella possibilità di offrire ai figli una sorta di "riscatto" rispetto alla propria storia. Spesso nel momento dell'accesso al Servizio rivelano la frustrazione correlata sia alle proprie ambizioni che a quelle riflesse sui bambini.

6.7.2

Caratteristiche generali e peculiarità

Le madri sono il fulcro per l'alleanza socio educativa e la costruzione di una comunità solidale.

Nonostante siano perni per le proprie famiglie, le donne/madri vivono la propria vita con scarsa stima e amore per sé stesse.

Molte hanno dovuto attraversare vissuti particolarmente negativi e angosciosi ed è molto difficile per loro chiedere aiuto; spesso sono persone che affrontano le difficoltà da sole.

Da qui nasce l'esigenza dei gruppi di mutuo aiuto fra donne: gruppi "per" e "tra" donne/madri che si trovano a dover affrontare problemi legati alle relazioni con il partner e alla fatica di crescere i propri figli; donne/madri che hanno dubbi, sofferenze, vissuti negativi o angoscianti sul piano affettivo relazionale.

Il lavoro in gruppo vuole dare loro la possibilità di condividere questi vissuti con altre donne, rompendo l'isolamento, la solitudine, la sensazione di essere da sole a dover affrontare ogni difficoltà.

Ritrovare la propria vera identità di donna, i propri confini personali, scambiarsi opinioni ed esperienze, migliorare la considerazione di sé.

Prezioso e trasformativo diventa per ciascuna il senso di appartenenza al gruppo.

Le donne traggono forza dal reciproco confronto e si supportano in aree specifiche come la relazione col mondo della scuola dei propri bambini, il rapporto con il proprio corpo (sul piano estetico, sanitario, ecc.), ma soprattutto nell'elaborazione dei propri vissuti.

L'essere madre, l'esistenza dei figli, rappresenta in molti casi l'orizzonte per lavorare a una trasformazione, ma in altri casi è avvertito come un ostacolo da affrontare per una riattivazione traumatica non elaborata.

Il gruppo segue e accompagna il ciclo di vita delle donne che vi partecipano, supportandole nell'indispensabile cambiamento anche in funzione dell'età dei figli, la trasformazione del contesto e della società, l'evoluzione dei sogni e il confronto con le inevitabili frustrazioni.

Il gruppo è spazio di riflessione sulla "bambina" che ciascuna è stata e sulla condizione attuale di maternità.

È luogo di condivisione dell'affaticamento quotidiano, sopraffazioni vissute nelle relazioni familiari, è spazio di ascolto e consiglio reciproco sulle paure e le domande sollecitate in maniera impellente dalle istanze di crescita dei propri bambini, sia rispetto alle regole che alle relazioni sociali.

La partecipazione al gruppo è occasione di pensiero e confronto su quanto accade fuori dalle case: nel quartiere, a scuola, per strada. È un'opportunità di riconoscere ed esprimere i propri bisogni, anche di leggerezza: la musica, il movimento, il gioco, le ritualità quotidiane, nuove piccole sperimentazioni.

Acquisita e rinforzata la consapevolezza di sé e delle proprie potenzialità e ambizioni è possibile introdurre con le mamme il tema dell'emancipazione sociale ed economica anche attraverso il perfezionamento di percorsi formativi sospesi durante l'adolescenza e il rinforzamento di competenze per riattivarsi nella ricerca del lavoro, cioè quell'insieme di atteggiamenti, mentalità, capacità professionali e relazionali necessari a poter effettivamente svolgere un'attività lavorativa utilizzando una strategia tesa in particolare a risolvere le problematiche sociali e psicologiche che spesso stanno alla base della bassa professionalità e della scarsa considerazione sul lavoro di coloro che vivono disagio ed esclusione e che sono preliminari al processo di costruzione tecnica di una professione.

Il gruppo delle madri è un'opportunità di educazione familiare attraverso lo scambio tra pari e tra le generazioni. La dimensione del gruppo favorisce il protagonismo, le connessioni tra emozioni e pensieri, la riflessività e la consapevolezza.

L'efficacia del gruppo deriva da:

L'ambiente intenzionalmente educativo: la costruzione cioè di un contesto che offra alle madri relazioni e opportunità che consentono di sentirsi soggetto di "cura"; di sperimentare una modalità di convivenza accogliente e democratica attraverso il funzionamento stesso del gruppo; di sviluppare la capacità di "aspirare" a partire da esperienze di scoperta, di bellezza, di speranza.

La resilienza rispetto ai gruppi è un costrutto di riferimento importante perché implica un processo positivo e propositivo in cui le dimensioni della persona (individuale, familiare, sociale, ambientale) interagiscono tra loro.

L'autoefficacia, il gruppo favorisce la possibilità di sperimentare il "senso di autoefficacia" attraverso il confronto e lo scambio tra pari su come fronteggiare specifiche situazioni, avversità, crisi. Lo sviluppo dell'autoefficacia può influenzare i fattori che facilitano o ostacolano l'assunzione di comportamenti responsabili e positivi.

Le life-skills, il gruppo con le madri rappresenta un contesto favorevole in cui favorire lo sviluppo di saperi, abilità e competenze, modi di essere che sostengono il protagonismo, la responsabilità, l'autonomia nella vita personale, familiare e sociale.

Le teorie dell'empowerment consentono di aiutare le donne a sviluppare autostima in sé stesse, affinché possano comunicarla ai figli e creare relazioni sane basate sulla fiducia e rispetto reciproco. Realizzare quindi un intervento volto a promuovere l'acquisizione da parte dei singoli e della famiglia, del controllo attivo della propria vita e di un benessere affettivo favorendo la perdita di sentimenti di sfiducia e alienazione.

La riflessività, sostenere i processi riflessivi sull'esperienza come modalità di conoscenza e apprendimento orienta i gruppi in cui – pur utilizzando l'esperienzialità e talvolta i laboratori – il core è rappresentato dal favorire consapevolezza sui processi che si attivano a livello personale e gruppale, emotivo e relazionale.

Sul piano metodologico il lavoro con le madri è di favorire un'auto-riflessività attraverso lo sviluppo dell'intelligenza emotiva in modo da rafforzare le competenze nelle relazioni familiari e con l'esterno.

Il circle time e le valutazioni sono gli strumenti utilizzati per favorire ciò. L'obiettivo principale dei gruppi è rafforzare le competenze educative, emotive e relazionali dei genitori e di mettere in evidenza l'importanza della cura di sé e dei propri figli, favorendo la comunicazione e la responsività.

6.7.3

Progettazione

In questi anni si è costruita una modalità di lavoro articolata e personalizzata che sembra consentire a ciascuna donna di trovare un proprio spazio e una prospettiva.

Il modello di intervento si situa all'interno di una presa in carico comunitaria, segnata dall'approccio di genere: da un lato infatti c'è l'attenzione alla persona nella sua unicità, dall'altro le iniziative si caratterizzano come servizi di gruppo/comunità.

La caratteristica è la costruzione di un *contesto relazionale sufficientemente buono* sottolineando l'accoglienza, la condivisione, il protagonismo.

L'appropriatezza target può essere rinvenuta nell'omogeneità generazionale (delle madri stesse o dei loro bambini) ovvero per contiguità territoriale e pregressi legami.

Tutto inizia con un incontro che è in prima battuta uno spazio tra donne.

Alcune sono inviate dai servizi sociali o dalle scuole, molte da altre donne.

L'incontro è l'inizio di un percorso di cui non si conosce inizialmente la meta né le tappe, ma si caratterizza per una relazione che è segnata dall'ascolto, dal riconoscere una comunanza di genere, di problemi, di desiderio di superamento.

La centratura sulla donna nella sua complessità e non solo sulla parzialità che emerge nella richiesta, di solito attivata dalla maternità, permette di costruire un'alleanza.

L'incontro è uno spazio di conoscenza, di emersione e approfondimento dei problemi, di definizione di obiettivi possibili, di strategie da adottare, soprattutto è l'inizio di un legame.

I problemi trattabili/le risorse attivabili: le dimensioni del lavoro insieme sono numerose, eterogenee e non sempre le donne sono subito disponibili ad affrontarle. Gli snodi più intimi necessitano di tempo, ad esempio rispetto alla propria salute fisica e psichica vi sono spesso resistenze a prendersi cura di sé con uno screening sanitario o con un supporto psicologico.

Più spesso vi è disponibilità a farsi aiutare nella relazione con la scuola dei figli o nell'intraprendere percorsi che li possano sostenere come l'inserimento in attività educative o sportive.

La difficoltà *dell'inserimento lavorativo* è cruciale ed è ascrivibile a molteplici cause. Il *mercato del lavoro* e il lavoro stesso, già in crisi prima della pandemia, sono oggi drammatiche. Anche l'imporsi di nuovi modelli produttivi, produce una sempre maggiore flessibilità nei rapporti di lavoro e a una crescente pluralizzazione delle forme di lavoro, con una moltiplicazione delle attività di tipo precario.

Vi è progressiva segmentazione delle posizioni lavorative tradizionali e delle condizioni professionali a esse collegate e le aziende richiedono oggi elevate e complesse abilità professionali e un alto grado di adattabilità. *Sul piano personale*, il disagio che caratterizza le donne, portatrici di tortuose storie sociali, di difficoltà relazionali, affettive ed educative presenti nel proprio contesto sociale e familiare amplifica la fatica di proporsi e restare in contesti lavorativi competitivi e complessi sul piano relazionale. Anche il "valore" di queste donne sul mercato del lavoro è molto basso. Ciò sia per una diffusa carenza di abilità professionali che rendono meno competitiva la persona, sia per la frequente presenza di "analfabetismo" e di titoli di studio che arrivano massimo alla terza media.

Lo snodo è nel riconoscimento delle proprie risorse, a volte sommerse, a volte svalutate o minimizzate da una storia di vita segnata dalla squalifica esterna, ma anche interiorizzata, dalla sfiducia in sé stesse e nella possibilità di cambiamento. L'incontro, la relazione, la sintonia permettono di poter sviluppare un diverso sguardo su di sé, sugli altri, sui problemi e fa emergere la *resilienza*: la possibilità non solo di stare – come già si sta – nella tempesta, ma anche di attraversarla.

Ciascun gruppo vive un percorso temporalmente definito, organizzato in cicli di incontri con cadenza settimanale. Ciascun modulo permette di perseguire degli obiettivi specifici coerenti con quanto previsto dai progetti quadro familiari.

Ciascun modulo può articolarsi in tre fasi. La *fase di costituzione* è finalizzata alla conoscenza e alla fiducia reciproca e a definire un programma condiviso in base alle esigenze specifiche dei partecipanti, ad esempio sole madri; genitori di bambini omogenei per età o mista; intersezioni tra genitori e figli ecc. Vi è una *fase centrale* in cui si sviluppano le diverse tematiche. Infine vi è una *fase conclusiva* del percorso in cui si mettono a punto i conseguimenti e le piste da sviluppare in termini di progettualità personale, familiare e perché no di gruppo.

Il gruppo è lo spazio per raccontare e riflettere sulla propria esperienza quotidiana familiare, attraverso le parole o altri canali di espressione e circolazione comunicativa; facilitare il riconoscimento e la verbalizzazione delle emozioni e dei pensieri sulla situazione familiare, all'interno di un "contenitore" relazionale caratterizzato da ascolto reciproco e comprensivo e il più possibile sgombrato dalla paura di essere giudicati; rivolgere l'attenzione sulle proprie difficoltà ma insieme sulle proprie risorse, attuali, potenziali o momentaneamente disattivate, per mobilitarle e applicarle alle situazioni concrete che si presentano quotidianamente nella vita domestica e sociale.

Il lavoro parallelo nei gruppi tra genitori e figli e le intersezioni consentono di far emergere risorse, piaceri, criticità. Saranno valorizzati i momenti condivisi tra genitori e figli, in cui promuovere il fattore Hygge secondo il metodo danese che rimanda a un'atmosfera sociale caratterizzata da comodità, sicurezza, accoglienza e familiarità e che aiuta a riscoprire la preziosità delle piccole cose, ritrovando il piacere dell'essenziale, dei momenti di semplicità da condividere.

Il gruppo consente anche di ridurre l'isolamento sociale entrando in contatto con altri pari e con altre famiglie e sviluppare legami che possono andare oltre i tempi e i confini del progetto quadro.

Contenuti: Il gruppo sviluppa in modo esperienziale alcuni contenuti fondamentali:

- i principi della genitorialità: condividere ed esplorare la funzione di fornire affetto, conforto e sicurezza; la sintonizzazione;
- la progettazione educativa: il posizionamento tra accoglienza, contenimento e regole;
- il funzionamento della mente: sviluppare consapevolezza e apprendimenti sulle connessioni tra la corporeità, la mente razionale e l'emotività e sulla gestione dello stress;
- le radici e le ali: approfondire i nessi tra la propria esperienza di figlio e l'attuale condizione di genitore;
- il tempo condiviso: aumentare le capacità di trascorrere il tempo con i figli ampliando la propria visione;
- il protagonismo nella vita familiare e sociale: approfondire la conoscenza delle opportunità del territorio.

METODOLOGIA

POSSIBILITÀ DI ALTRI DISPOSITIVI COLLEGATI

I gruppi hanno una grande potenzialità soprattutto se integrati ad altri dispositivi. Supportare l'educativa domiciliare e/o i percorsi di accompagnamento alla genitorialità con il dispositivo dei gruppi è un'opportunità per rafforzare il coinvolgimento e offrire loro contesti diversi di sostegno. Inoltre, in questo modo tutte le informazioni che emergono dagli interventi paralleli possono essere rielaborate per un'eventuale rimodulazione del progetto quadro.

Con alcune donne si propone un progetto di *accompagnamento familiare* che faciliti l'accesso ai servizi e alle opportunità con un'operatrice che affianca emotivamente ma anche fisicamente negli incontri, nel portare avanti dei compiti, ecc. Gli obiettivi e le tappe si definiscono insieme. Possono riguardare la salute della donna e/o dei figli, la relazione con gli insegnanti; l'avvio a percorsi per completare cicli di istruzione e formazione da adulta; ecc.

Con altre si propone un *intervento domiciliare* con la metodologia dell'home visiting: programma di sostegno presso l'abitazione in cui l'operatrice condivide con la madre – soprattutto con bambini piccoli, ma non solo – un tempo quotidiano per sostenere l'assunzione di modalità responsive sul piano emotivo e materiale dei figli nella linea di un attaccamento sicuro e della promozione dell'autonomia per i più grandi.

Orientamento e formazione: l'inserimento lavorativo diventa possibile soltanto predisponendo un percorso personalizzato, compatibile con le caratteristiche di ogni singola donna e con le esigenze del sistema produttivo. Da qui la scelta di co-progettare efficaci percorsi personalizzati segnati da: orientamento e bilancio delle competenze, formazione, tirocinio e sostegno alla ricerca attiva del lavoro.

6.7.4

Gestione

A tutte si propone il *gruppo* come possibilità di incontro, di scambio, di leggerezza e di approfondimento. Il gruppo ha una forza trasformativa attraverso la relazione tra pari che consente di contattare dimensioni profonde e di poter mettere in atto cambiamenti sostenute dalle altre. È uno spazio in cui condividere i propri vissuti, quelli del presente nella relazione con il partner, nell'esercizio della genitorialità, quelli della propria infanzia, infelice e non elaborata, che si rappresenta e manifesta in modo a volte irruento attraverso la relazione con i figli.

La partecipazione ai percorsi è libera e rimodulabile. Le operatrici sostengono la motivazione a iniziare e a "restare" quando insorgono le inevitabili difficoltà, spesso connesse al toccare temi dolorosi, al mettersi in discussione o quando il contesto familiare fa pressioni e scoraggia – appellandosi al fastidio dell'intrusione negli interventi domiciliari, alla capacità di cavarsela da soli nell'accompagnamento, ai problemi organizzativi nella partecipazione al gruppo – perché percepisce il potere trasformativo dell'incontro e del confronto.

Il territorio: il lavoro con le donne nasce e si sviluppa nel territorio, in un intrico di relazioni, spesso segnate da diffidenza nei confronti delle istituzioni, dalla sfiducia di poter ricevere aiuto, cui fa fronte dall'altra parte spesso una conoscenza marcata da stereotipi che non rende facile l'incontro. Anche le relazioni informali sono frammentate e spesso prive di significanza, prevale un forte isolamento tra persone e famiglie, chiuse ciascuna nel proprio piccolo mondo e nello sforzo quotidiano di sopravvivenza che non aumenta necessariamente la solidarietà o isolate dalla violenza.

A fronte di ciò la scommessa portata avanti negli anni è stata di sviluppare nuove visioni reciproche tra persone e con i servizi e la possibilità di intraprendere relazioni a partire dal ri-conoscersi, dal condividere obiettivi possibili di aiuto e cambiamento in cui le donne si posizionano come protagoniste e non solo beneficiarie o utenti. È un percorso in atto, di cui si leggono tanti segnali, nell'approccio reciproco ad esempio con i servizi sociali territoriali, con il Centro antiviolenza, con i pediatri di famiglia, il consultorio familiare, con le scuole.

Alcune occasioni – ad esempio negli eventi promossi per la Giornata Internazionale dei diritti delle Donne, o del Carnevale sociale o altro – hanno rappresentato per le madri uno spazio di protagonismo dalla progettazione alla realizzazione di iniziative musicali, teatrali o anche di sostegno e quindi un'occasione di espressione e per tutti di ri-conoscerle in una dimensione creativa, comunicativa, nuova.

METODOLOGIA

INCONTRI IN ÉQUIPE MULTIDISCIPLINARE INTEGRATA

L'Equipe multidisciplinare integrata è, spesso, composta da coordinatrice o assistente sociale, l'educatrice, lo psicologo e l'assistente sociale territoriale, è lo spazio in cui si concretizza l'integrazione professionale e l'approccio multidisciplinare alle situazioni. Può essere considerato anche come uno spazio generativo in cui la condivisione delle azioni favorisce la costruzione di un linguaggio condiviso. Nel corso della realizzazione l'équipe si incontra con regolarità, indicativamente una volta ogni due - tre mesi, per monitorare gli obiettivi raggiunti e i risultati e individuando le modalità di prosieguo dell'intervento.

Incontri famiglia – équipe multidisciplinare integrata. Nel corso della realizzazione la famiglia e tutti i professionisti si incontrano con regolarità, indicativamente una volta ogni due - tre mesi, per monitorare gli obiettivi raggiunti e i risultati e individuando le modalità di prosieguo dell'intervento.

Nella *fase conclusiva* del dispositivo si prevedono due o tre incontri di restituzione/valutazione sull'intero percorso e si condivide l'eventuale attivazione di altri interventi.

L'équipe multidisciplinare aiuta a guardare le situazioni da più punti di vista, sostiene il lavoro dei singoli operatori contenendo la solitudine e il senso di impotenza.

Età dei figli. Il dispositivo può essere più funzionale a trattare le difficoltà relazionali in famiglie con figli adolescenti, in quanto l'approccio è più leggero e graduale rispetto all'educativa domiciliare.

6.8

Progetti con ragazze e ragazzi autori di reato e sostegno alla genitorialità

Ci vuole tutto un villaggio per allevare un figlio
 Sobonfu Somè, da un antico proverbio africano

L'impegno delle professioni sociali volto al sostegno e accompagnamento della relazione genitoriale, durante l'esperienza della detenzione, può configurarsi come un vero e proprio intervento di prevenzione sociale. Per questo motivo trova spazio questo contributo all'interno del capitolo dedicato alle "Misure per il sostegno e l'inclusione sociale".

Anche in contesti di limitazione della libertà personale resta prezioso il mantenimento di rapporti e di contatti tra genitori detenuti (adolescenti o giovani adulti) e figli, il miglioramento della gestione delle fasi di distacco e la creazione in tutti gli Istituti detentivi di appositi spazi per i colloqui che tengano conto delle particolari esigenze dei bambini.

L'idea di proporre un percorso di supporto alla genitorialità vulnerabile all'interno di un Istituto di pena minorile si fonda sulla considerazione che i giovani (ragazze e ragazzi) detenuti provengono spesso da un'esperienza familiare critica (povertà, disgregazione, privazione affettiva, maltrattamenti, abusi, problemi psichiatrici all'interno del nucleo familiare...) in cui sono state carenti le dimensioni del contenimento e della cura o anche – per gli stranieri in particolare – si trovano a vivere una condizione di isolamento e lontananza dai propri nuclei. Inserire un contributo su questo tema in un manuale di programmazione e progettazione nei territori di servizi integrati per l'infanzia e l'adolescenza vuol ricordare che è auspicabile e necessario inserire anche questi interventi all'interno dei piani territoriali di intervento per l'infanzia e l'adolescenza, collegandoli all'intera rete di servizi e azioni per la tutela e la promozione dei diritti.

Per una quota consistente di giovani detenuti è presente l'esperienza di essere già genitori in età minore, o in ogni caso di sognare quanto prima di diventare padri e madri, identificando in questo passaggio l'opportunità di riscatto e trasformazione del proprio destino.

I modelli tradizionali di intervento che guardano alla famiglia secondo un'ottica terapeutica e assistenziale si rivelano oramai superati, mentre si stanno sempre più affermando modelli di caring che attraverso azioni educative maieutiche per sostenere senza patologizzare, promuovono un supporto basato sulla riflessività e la consapevolezza, stimolando i genitori a collaborare attivamente nella ricerca delle personali risposte ai propri bisogni o problemi.

L'intento può prendere le mosse dal fornire alle ragazze e ai ragazzi detenuti una formazione/informazione nel campo del bilancio psicologico, sociale ed educativo sotto il profilo teorico e metodologico relativamente alla comunicazione e alla relazione genitoriale.

In questa prospettiva risulta significativo un coinvolgimento delle famiglie dei ragazzi, favorito dalla partecipazione degli operatori dell'Istituto per la definizione dei quadri di intervento e per facilitare la connessione tra le famiglie di origine e quelle in fase di composizione. Il sostegno alla genitorialità a favore dei giovani detenuti in Istituto di pena minorile si fonda sulla consapevolezza sempre più diffusa in tutte le culture della centralità di tale dispositivo in un lavoro di prevenzione personale e sociale.

Utile un "laboratorio" che prenda le mosse dalla propria dimensione filiale per accompagnare verso la mentalizzazione dei propri figli in un'ottica di consapevolezza e riflessività.

In contesti di fragilità sociale ed economica si evidenziano più facilmente le difficoltà connesse alla funzione genitoriale che insieme a condizioni personali di disagio, marginalità, senso di inadeguatezza, sofferenza psicologica interferiscono con la possibilità di essere attenti ai bisogni dei bambini e di assumere con competenza la dimensione affettiva coniugandola con l'intenzionalità educativa.

L'esperienza detentiva fa emergere specifiche criticità rispetto all'assunzione di un ruolo genitoriale: una quota consistente di minorenni detenuti proviene da esperienze di privazione affettiva o disgregazione familiare che pur non rappresentando l'unico elemento certamente contribuiscono ai processi di devianza.

La tutela del rapporto genitori-figli, nel caso di adolescenti detenuti diventati a loro volta molto precocemente genitori, è problematica rispetto anche alla possibilità di pensare e curare il legame, oltre che a vivere in modo consapevole la relazione che certo è molto differente negli istituti penali per adulti, ma è comunque caratterizzato dalla istituzionalizzazione.

La multiculturalità che connota i giovani detenuti implica una serie di domande e di interrogativi sui significati e le pratiche di accudimento da confrontare con il contesto sociale e culturale in cui oggi vivono.

Le esperienze pregresse di degrado, deprivazione, violenza, dipendenza che segnano le storie di un numero significativo di giovani detenuti interferiscono in modo significativo con la assunzione delle responsabilità genitoriali.

Il valore, anche sotto il profilo della funzione della pena, di questo percorso è da ricondurre a diversi elementi:

- l'elaborazione della propria storia ed esperienza familiare: ciò permette di progettare la propria vita e la propria assunzione di responsabilità in modo consapevole anche in una prospettiva di cambiamento. In tal senso è strategico il coinvolgimento, dove possibile, dei genitori dei giovani detenuti;
- il sostegno nella gestione attuale della propria genitorialità: in una condizione di detenzione ciò può favorire la relazione genitore-bambino con un beneficio sia per i figli che si trovano a vivere così piccoli l'esperienza dell'istituzionalizzazione o la distanza-separazione dal genitore detenuto, sia per il genitore che vive con problematicità (indifferenza, senso di colpa, ambivalenza) il ruolo e la funzione;
- la condizione di genitori minorenni o appena maggiorenni - o soli - nuclei monoparentali - rappresenta spesso un ulteriore elemento di difficoltà rispetto al sovrapporsi di esigenze personali del genitore con i bisogni di cura dei figli;
- la teoria del **supporto sociale** nella misura in cui l'esistenza di legami facilita l'assunzione di responsabilità, il fronteggiamento di eventi stressanti, il cambiamento. Su questo punto anche specifiche ricerche con detenuti adulti hanno evidenziato la minore recidiva in chi vive in una rete familiare positiva.

È possibile proporre un percorso di sostegno alla genitorialità, quale strumento per la crescita delle risorse delle persone, contributo a diventare consapevoli delle condizioni che possono rappresentare un maggiore rischio per i figli, sia dal punto di vista sociale sia dal punto di vista familiare (solitudine, conflittualità, ecc.) sia dal punto di vista personale (condizione psichica individuale) sostenendo le capacità protettive, la possibilità di condividere, chiedere aiuto, costruirsi e riconoscersi in una rete di legami.

I beneficiari possono dunque essere giovani detenuti – ragazze e ragazzi – in IPM già genitori o in procinto di diventarlo, individuati dall'équipe degli educatori in base a considerazioni relative alle condizioni di vita e al percorso trattamentale in essere, nonché alla possibilità di partecipare alla totalità del percorso.

Le attività possono essere realizzate in piccoli gruppi.

Preliminarmente è utile curare un colloquio di conoscenza e illustrazione delle attività e dei contenuti del percorso.

Solo successivamente è importante prevedere la libera adesione all'attività proposta. La considerazione infatti che muove l'intervento è che, malgrado la condizione di temporanea limitazione della libertà personale in cui gli adolescenti e i giovani si trovano, la possibilità di partecipare al progetto necessita di una libera scelta, fondata sulla consapevolezza dei temi che si tratteranno, su un sincero rapporto di fiducia con i conduttori, sul rispetto reciproco relativo alla delicatezza del percorso da intraprendere e dalla disponibilità a trattare e lasciarsi coinvolgere nel corso degli incontri dalle attivazioni proposte e dalle riflessioni, ricordi e rielaborazioni che di volta in volta ne discendono.

Le problematiche su cui si lavora sono:

- le connessioni tra le proprie esperienze di figli e la condizione di genitori
- le storie di vita personali;
- la fatica della vita quotidiana e dell'essere genitori in condizioni personali, familiari e sociali complesse;
- le conoscenze e la consapevolezza sui bisogni dei figli e sulle possibilità di risposta;
- le capacità di comunicazione dei genitori tra loro e con i figli.

Obiettivi:

- riconoscere le difficoltà nella propria esperienza di genitori e di figli per poter focalizzare una richiesta d'aiuto e l'area di trattabilità dei temi;
- sostenere le capacità di comunicazione dei genitori tra loro e con i figli;
- sviluppare la capacità di partecipare in modo attivo alla vita sociale;
- aumentare le conoscenze e la consapevolezza sui bisogni dei figli e sulle possibilità di risposta, con particolare attenzione al periodo 0-6 dei bambini.

6.8.1

Accompagnamento dei servizi

Nell'ambito del lavoro operativo è necessario prevedere un accompagnamento alle operatrici e agli operatori coinvolti a diverso titolo al fine di costruire obiettivi, metodologie, linguaggi comuni e a sostenere il processo di elaborazione culturale e metodologico necessario per trasformare l'esperienza in buona pratica.

In tal senso un incontro mensile che possa avere di volta in volta secondo le esigenze maturate, contenuti culturali, emotivi, organizzativi e metodologici. Gli incontri sono curati da formatori con diversa competenza psicologica, giuridica, operativa per favorire l'ascolto, il riconoscimento delle responsabilità genitoriali, lo studio della casistica e lo scambio con altre esperienze attive in Italia e in Europa. Punti di forza e punti di debolezza:

Gruppo/non gruppo: se da una parte la possibilità di lavorare e discutere in un piccolo gruppo di pari favorisce lo scambio e il reciproco supporto, d'altra parte si deve tener conto del fatto che i ragazzi non rappresentano un "gruppo che si è scelto" o che consensualmente e intenzionalmente convive. Infatti, seppure dividono l'intera giornata e gli spazi dell'Istituto, i ragazzi sono accomunati dall'aver commesso dei reati e dal fatto che è stata comminata loro una pena. Quindi il clima di confidenza, fiducia e affidamento necessario e tipico della proposta necessita di un tempo più lungo per la costituzione di un clima sufficientemente accogliente e confidenziale, senza che gli argomenti e i contenuti trattati diventino in altri momenti della giornata occasione di derisione o vulnerabilità per i ragazzi stessi.

Fare i conti con avvenimenti contingenti: il fatto che il laboratorio si svolga con cadenza settimanale implica che di contro nella quotidianità avvengano fatti, scontri/incontri e maturino riflessioni, a volte conseguenza delle attivazioni proposte, altre volte connesse a quanto introdotto nel corso dei colloqui con i familiari, altre volte ancora conseguenza di dinamiche interne all'istituto.

Pertanto la partecipazione alla proposta anche del personale penitenziario favorisce e implica la possibilità di "ritrovarsi" e "raccontarsi" per riannodare il "filo rosso" del percorso in atto.

Libertà/regole: può apparire contraddittorio e complesso, in alcune fasi antitetico con la condizione detentiva, proporre la libera adesione alle attività del gruppo, eppure – differenziandosi così da altre attività dell'IPM – è possibile esplicitare ed esercitare la propria volontà.

La mediazione tra l'uso dei pensieri e delle parole e le attivazioni laboratoriali è oggetto di continua riflessione metodologica: tra la necessità di usare codici diversi per attivare e coinvolgere i giovani, come tutti gli adolescenti poco inclini al pensiero riflessivo, e la necessità di proporre invece delle connessioni tra mente e cuore che portino a nuove consapevolezze responsabilità.

METODOLOGIA**LE FASI ORGANIZZATIVE**

Fin dal primo incontro di conoscenza si propone di lavorare con piccoli gruppi di ragazzi, mai superiore ai sei, al fine di favorire il più possibile il coinvolgimento individuale di ciascuno, lo spazio relazionale necessario per l'apertura e la condivisione delle proprie riflessioni.

Sul piano metodologico appare fondamentale co-progettare il percorso con l'équipe educativa dell'IPM coinvolgendo ogni figura professionale ingaggiata in una relazione educativa con i giovani.

Con cadenza regolare inoltre l'équipe referente del laboratorio realizza un momento di verifica e ridefinizione del percorso progettato condividendolo con i responsabili educativi dei giovani coinvolti.

La realizzazione di quest'azione di sostegno alla genitorialità rappresenta un'opportunità per i partecipanti in considerazione di diversi fattori:

- l'individuazione dei destinatari da parte degli operatori dell'Istituto favorisce il coinvolgimento di ragazze e ragazzi che, in ragione delle proprie storie di vita e /o delle cause della propria condizione di detenuti sono particolarmente motivati e interessati ad approfondire e a confrontarsi sulle tematiche trattate;
- l'articolazione esecutiva necessita particolare accuratezza rispetto a una cadenza fissa e continuativa degli incontri;
- in considerazione dell'età dei partecipanti e delle differenti provenienze territoriali, una volta superate le iniziali resistenze personali a momenti di confidenza e condivisione con il gruppo dei propri dolori e fragilità, è possibile suscitare un elevato grado di coinvolgimento in particolare con riferimento alla rivisitazione del ruolo dei propri genitori e più complessivamente della comunità di appartenenza, sulla propria condizione di benessere o malessere nel corso delle differenti fasi evolutive di crescita;

- durante gli incontri si può centrare la riflessione sulle interconnessioni tra la propria esperienza di “figli” e, in termini prospettici, le prefigurazioni di modelli affettivo relazionali ed educativi in qualità di futuri genitori.

Gli incontri lasciano emergere condivisione con i conduttori dei vissuti personali di grande solitudine, trascuratezza, rabbia; l'istanza ambivalente tipica della fase adolescenziale di omologarsi ai propri modelli di riferimento e contestualmente di contrapporvisi emerge con prepotenza.

Da questa proposta può nascere la possibilità di proporre dei percorsi di mediazione intergenerazionale che coinvolga anche i genitori dei ragazzi, finalizzati a condividere gli aspetti più intimi e significativi di quanto emerge nel corso del laboratorio.

6.9

I percorsi per l'autonomia

Nell'ultimo decennio l'Italia ha visto crescere progressivamente l'attenzione sociale, culturale e politica attorno ai percorsi di accompagnamento all'autonomia dei neomaggiorenni. Oggi, molto più di prima, regioni, ambiti territoriali, privato sociale, professionisti del settore pensano, progettano, organizzano e gestiscono programmi e progetti dedicati ai care leavers. L'acquisto di valore nasce dal basso, dal movimento dei care leavers, dai loro processi di advocacy. Nasce anche dalla presa di coscienza da parte dei coordinamenti delle comunità della possibilità e necessità di mettere in campo le proprie forze, in sinergia, per sensibilizzare i territori, i professionisti e la politica, affinché venga superata la contraddizione per cui si utilizzano significative risorse nella tutela residenziale fino ai 18 anni per poi ridurle drasticamente, fino a farle scomparire.

Dare una risposta concreta ai/care leavers significa considerarli come individui beneficiari di diritti che si apprestano a diventare adulti e che, se lasciati soli, rischiano di non farcela. I loro principali bisogni sono inquadrabili in tre macroaree: relazionale, abitativa e formativo/lavorativa. Il tempo assume un ruolo determinante affinché gli obiettivi di ogni ragazza e di ogni ragazzo che si affaccia al futuro in autonomia possano essere raggiunti in sintonia con le loro caratteristiche personali. Non può essere la maggiore età o il termine del prosieguo amministrativo il “tempo” di riferimento. Deve essere un tempo soggettivo, non legislativo. Un tempo che necessita di essere preparato fin dalla minore età attraverso progettualità implementate nei servizi residenziali e dell'affidamento familiare: i percorsi per l'autonomia vanno costruiti prima.

Il Progetto educativo individualizzato (PEI) dovrebbe prevedere un affondo specifico sui processi di apprendimento delle competenze di autonomia nell'ambito della gestione degli spazi abitativi, nella conoscenza del territorio e di quello che esso offre agli adolescenti e giovani adulti. Il PEI dovrebbe prevedere l'utilizzo di strumenti e strategie per favorire la consapevolezza su di sé e sulla propria dimensione relazionale, dal rapporto con la famiglia d'origine alle più dense relazioni significative. Relazioni che se assenti vanno promosse e se presenti vanno valorizzate, in funzione della possibilità, per ogni ragazza e ogni ragazzo in uscita dalla tutela, di sapere della presenza di qualcuno a cui poter chiedere aiuto nel momento del bisogno, senza avere paura di farlo.

Il PEI, infine, dovrebbe prevedere azioni specifiche dedicate alla partecipazione della persona di minore età alle decisioni che la riguardano, alla definizione degli obiettivi, alla condivisione delle attività per raggiungerli, al monitoraggio delle stesse, in un'ottica di corresponsabilità e di tensione generativa. Le comunità residenziali, in stretta collaborazione con i servizi sociali che hanno in carico i minorenni accolti, dovrebbero porre un'attenzione dedicata al "dopo", immaginando insieme alle ragazze e ai ragazzi gli scenari possibili e valutare di conseguenza le azioni da realizzare in una prospettiva non più riparativa e protettiva, ma di slancio e di programmazione futura.

Di conseguenza, laddove si prevede la necessità di accompagnare gradualmente un percorso di autonomia, occorre definire, sostenere, finanziare e attivare progetti di accompagnamento abitativo in appartamento e di tutoraggio sociale, come risposta di un territorio ai care leavers. Il sistema di presa in carico e di tutela, possibilmente anche collaborando con i servizi sociali per l'età adulta, dovrebbe valorizzare il proprio operato a favore delle ragazze e dei ragazzi che si apprestano a concludere l'accoglienza, focalizzando l'attenzione sui percorsi di autonomia in un'ottica di progettazione, realizzazione e gestione di programmi efficaci e capaci di intercettare la rete sociale potenzialmente in grado di accogliere le richieste dei care leavers, offrendo soluzioni e opportunità partecipate, in grado di ridurre il rischio di scivolamento nella solitudine, nel disagio e nella trasmissione intergenerazionale dell'inadeguatezza genitoriale. I percorsi individuali di autonomia, a tal fine, dovrebbero essere inseriti nella complessiva programmazione territoriale integrata per l'infanzia e l'adolescenza con il coinvolgimento in essa di altri "soggetti", anche solo indirettamente coinvolti nel sostegno all'infanzia e all'adolescenza (aziende, cooperative sociali, enti di formazione professionale, locatari di abitazioni, agenzie per la casa, associazionismo culturale e sportivo, ecc.).

Professionisti e servizi dedicati al *leaving care* si stanno sviluppando in molti territori. La cultura dell'accompagnamento all'autonomia ha raggiunto la politica: nel 2018 l'approvazione del fondo nazionale per coloro che, al compimento della maggiore età, provengono da contesti di accoglienza eterofamiliare in seguito a un provvedimento dell'autorità giudiziaria, ha per la prima volta riconosciuto a livello politico centrale i diritti dei care leavers.

La Sperimentazione di interventi in favore di coloro che, al compimento della maggiore età, vivono fuori dalla famiglia di origine sulla base di un provvedimento dell'autorità giudiziaria

Con l'articolo 1, comma 250, della legge n. 205 del 2017, si è disposto, nell'ambito della quota del Fondo per la lotta alla povertà e all'esclusione sociale, una riserva pari a 5 milioni di euro per sostenere un primo triennio di interventi sperimentali volti a prevenire condizioni di povertà ed esclusione sociale e permettere di completare il percorso di crescita verso l'autonomia a coloro che, al compimento della maggiore età, vivono fuori dalla famiglia di origine sulla base di un provvedimento dell'autorità giudiziaria. La legge di bilancio del 2021 ha prorogato tale riserva per i successivi tre anni.

La Sperimentazione nazionale mira a mettere a sistema un intervento pubblico finalizzato a rendere autonomi soggetti a lungo sostenuti all'interno di progetti per la tutela e la protezione. Centrale nella definizione degli interventi finalizzati al raggiungimento dell'autonomia da parte dei cd. care leavers è la definizione di un progetto individualizzato di attivazione e di inclusione sociale e lavorativa, definite con l'attiva partecipazione del ragazzo/ragazza. La definizione del progetto, che prevede specifici impegni da parte del beneficiario e sostegni da parte dei servizi territoriali, richiede sia svolta preventivamente una valutazione multidimensionale finalizzata a identificare i bisogni del ragazzo che lascia la presa in carico da parte dei servizi, tenuto conto delle risorse e dei fattori di vulnerabilità, nonché dei fattori ambientali e di supporto presenti.

Il progetto individualizzato triennale per l'autonomia ha l'ambizione di permettere ai giovani fuori famiglia di completare il percorso di crescita verso l'autonomia garantendo la continuità dell'accompagnamento nei confronti degli interessati, sino al compimento del ventunesimo anno d'età e di prevenire condizioni di povertà ed esclusione sociale di coloro che, al compimento della maggiore età, vivano fuori dalla famiglia di origine sulla base di un provvedimento dell'autorità giudiziaria.

Si intende, pertanto, promuovere la sperimentazione di progetti integrati di accompagnamento all'autonomia di ragazze e ragazzi in uscita dall'accoglienza attraverso misure di supporto alla loro quotidianità e alle scelte verso il completamento degli studi secondari superiori ovvero la formazione universitaria, la formazione professionale o l'accesso al mercato del lavoro.

Il processo di elaborazione del progetto per l'autonomia intende offrire un'occasione di crescita e innovazione per l'intero sistema di attori impegnati, a vario titolo, nell'accoglienza dei ragazzi e delle ragazze allontanati dalla loro famiglia di origine e in procinto di diventare maggiorenni.

A partire dai risultati della valutazione multidimensionale sarà redatto il progetto individualizzato per l'autonomia, che dovrà descrivere in modo esaustivo:

- il percorso compiuto dalla ragazza o dal ragazzo nell'accoglienza (età all'allontanamento, eventuali modificazioni di collocazione, ecc.);
- la collocazione abitativa al compimento del diciottesimo anno di età;
- la motivazione del percorso scelto per l'autonomia, ovverosia completamento degli studi secondari, formazione universitaria, formazione professionale oppure inserimento nel mondo del lavoro;
- gli obiettivi a breve e medio termine e i risultati specifici che il ragazzo o la ragazza si impegnano a raggiungere;
- le azioni e gli interventi da mettere in atto e chi ne è responsabile o soggetto facilitatore in relazione agli impegni che si assume il beneficiario e alle risorse umane da coinvolgere (operatori dei servizi ma anche rete informale di relazioni di aiuto), con particolare attenzione al collegamento con i dispositivi di integrazione del contributo economico;
- tempi e fasi per il conseguimento degli obiettivi e l'attuazione delle azioni previste dal progetto e dal percorso scelto;
- gli elementi che renderanno sostenibile nel tempo il percorso e quindi il progetto di autonomia;
- gli eventuali fattori di criticità e le soluzioni che si pensa di adottare per superarli;
- le risorse materiali esistenti a sostegno del progetto individualizzato per l'autonomia;
- le modalità e i tempi di verifica in coerenza con quanto indicato nelle linee guida per la progettazione.

Il progetto individualizzato dovrà esplicitare chiaramente gli impegni dei vari attori, incluso il beneficiario, e da tutti questi dovrà essere sottoscritto.

I progetti individualizzati sono concepiti come una cornice di senso per integrare e mettere a sistema tutte le risorse presenti a livello nazionale e locale che possono essere mobilitate a favore dei care leaver, e fra queste, in primis, i dispositivi del Reddito di Cittadinanza, di Garanzia Giovani e del Diritto allo studio e Collocamento mirato.

Il tutor per l'autonomia è la figura individuata per sostenere le finalità e gli obiettivi della sperimentazione nazionale e dei progetti individualizzati delle ragazze e dei ragazzi coinvolti.

Il tutor deve stabilire un rapporto personale con ciascun ragazzo e ragazza coinvolti nella sperimentazione e collaborare con l'assistente sociale di ambito che è referente del progetto individualizzato; tuttavia questa figura potrà muoversi anche in autonomia per favorire le azioni del progetto individualizzato e sostenere il care leaver nel suo percorso individuale. Il tutor è quindi una risorsa aggiuntiva che si integra nella rete di relazione del ragazzo; la comunità o la famiglia affidataria restano, infatti, un importante punto di riferimento – quando possibile – e partecipano al percorso di sperimentazione.

Lo sviluppo dei progetti di autonomia richiede l'attivazione di un sistema di interazione tra più soggetti istituzionali e non istituzionali, ciascuno dei quali svolge un ruolo preciso all'interno del percorso: il ragazzo/la ragazza e i suoi familiari; gli adulti dei Servizi sociali pubblici, del privato sociale e dell'associazionismo; i rappresentanti dell'autorità giudiziaria e altri adulti che sono punti di riferimento importanti nella vita quotidiana del care leaver. La governance avrà un'articolazione che prevede il coinvolgimento di attori del livello nazionale e del livello decentrato (regionale e locale).

La governance della sperimentazione prevede anche organismi di partecipazione attiva dei giovani a livello locale, regionale e nazionale, che cooperino con i tavoli locali, il tavolo regionale e la cabina di regia nazionale della sperimentazione al fine di condividere il percorso di monitoraggio degli interventi, facilitare lo scambio di esperienze nonché promuovere processi di innovazione. Questi meccanismi sono denominati Youth Conference (a livello locale, regionale e nazionale). Le Youth Conference sono in linea anche con quanto previsto dalle Linee guida sulla valutazione partecipativa nelle amministrazioni pubbliche (LG n. 4/2019), recentemente approvate per favorire la partecipazione di cittadini e utenti alla valutazione della performance organizzativa, in attuazione di quanto previsto dagli articoli 7 e 19 bis del D.Lgs. 150/2009, modificato dal D.Lgs. 74/2017.

Come indicato nelle suddette Linee Guida, la promozione della partecipazione dei cittadini alle decisioni e alle politiche pubbliche è ispirata dall'art. 118 della Costituzione, meglio noto come principio di sussidiarietà. In particolare, la sussidiarietà orizzontale vede il cittadino, sia come singolo sia attraverso associazioni, quale soggetto attivo che può collaborare con le istituzioni negli interventi che incidono sulle realtà sociali a lui più vicine. Le Youth Conference consentono una valutazione partecipativa, una forma di valutazione della performance che avviene nell'ambito di un rapporto di collaborazione tra amministrazioni e cittadini. Essa risponde a molteplici finalità, tra le altre il miglioramento della qualità delle attività e dei servizi pubblici; la promozione di innovazione amministrativa; la mobilitazione di risorse e capitale sociale presenti sul territorio.

La qualità degli interventi a favore dei neomaggioresnni in uscita dalla tutela è in miglioramento ma ancora carenti sono le progettualità dedicate agli ex-MSNA e ai neomaggioresnni provenienti da percorsi penali extrafamiliari. Un'altra carenza da superare è l'assenza di progetti dedicati ai care leavers più vulnerabili, per i quali occorrono servizi dedicati, percorsi di semiautonomia rinforzati e progetti individualizzati adeguatamente sostenuti. Molti sono stati gli obiettivi raggiunti in questi ultimi 10 anni, ma occorre proseguire nel lavoro verso una piena garanzia di diritti a favore di tutti i care leavers.

IL LAVORO DEI TERRITORI PER I PERCORSI DI AUTONOMIA DEI CARE LEAVERS

La sperimentazione nazionale Care leavers ha attivato interventi di sistema con l'obiettivo di promuovere percorsi di crescita complessiva dei contesti locali. Le regioni e gli ambiti territoriali sociali (ATS) che hanno aderito al programma sono stati chiamati a rispondere ai bisogni emergenti nei percorsi dei care leavers attraverso azioni che hanno necessariamente coinvolto altri soggetti pubblici e privati. La voce dei care leavers, raccolta e rilanciata attraverso dispositivi come le Youth Conference, è stata portata dagli stessi protagonisti nei Tavoli locali e regionali, nei seminari, negli incontri informativi e di formazione per essere ascoltata da tutto il sistema dei servizi pubblici e privati, dai rappresentanti del terzo settore e della società civile perché lavorassero in maniera congiunta per individuare le soluzioni più adeguate alle sfide complesse che questa fascia di giovane popolazione incontra.

La politica pubblica nazionale promossa dalla Sperimentazione care leavers ha riconosciuto ai beneficiari una serie di servizi e facilitazioni per accompagnarli nei loro percorsi verso una più stabile e duratura autonomia. Tali disposizioni normative a carattere nazionale sono state recepite nei diversi territori anche grazie al costante lavoro dal basso di servizi e tutor per l'autonomia oltreché, come detto, alla stessa partecipazione attiva dei ragazzi.

In questo senso, è interessante ciò che accade intorno alla disposizione relativa all'inserimento dei care leavers tra i soggetti beneficiari delle liste del collocamento mirato. La legge ha fornito un prezioso strumento per aumentare le opportunità di inserimento lavorativo dei neomaggioresnni in uscita dai percorsi di accoglienza in strutture comunitarie e famiglie affidatarie. Le Agenzie regionali per il lavoro e i Centri per l'impiego hanno imparato a conoscere le esigenze particolari dei care leavers e nel contempo i giovani, i loro tutor per l'autonomia ma anche gli assistenti sociali hanno potuto usufruire dei servizi per il lavoro trovando tra i funzionari e gli operatori delle agenzie degli interlocutori sempre più competenti. Oggi, in tanti territori, i centri per l'impiego sono dei nodi attivi della rete che supporta i percorsi dei giovani poiché hanno strumenti operativi e una conoscenza più approfondita dei bisogni e delle potenzialità che incontrano. Il successo delle collaborazioni ha portato alcune agenzie provinciali e regionali per il lavoro ad organizzare formazioni dedicate alla creazione di sinergie tra operatori dei diversi servizi sul tema del collocamento mirato invitando anche care leavers e tutor come protagonisti e testimoni di percorsi di crescita personale e di sviluppo delle comunità di appartenenza.

Un altro esempio di messa a sistema nei territori della politica pubblica nazionale è stata la possibilità di poter accedere alle liste anagrafiche della residenza fittizia. Molti care leavers sono cresciuti fuori famiglia mantenendo la residenza anagrafica presso il nucleo d'origine, vivendo, spesso per tanti anni, in una situazione di indeterminatezza della loro residenza. Al compimento della maggiore età, per chi decide di non far rientro in famiglia, questa condizione costituisce un limite alla possibilità di usufruire di supporti utili al proprio progetto di autonomia. La residenza fuori dal nucleo familiare è infatti collegata alla possibilità di poter ottenere l'ISEE come nucleo singolo, ulteriore opportunità fornita a livello centrale perché i care leavers possano accedere direttamente alle forme di sostegno al reddito disponibili. Per tali ragioni, la definizione della residenza diventa un passaggio cruciale per dare avvio al percorso di autonomia dei giovani. Consapevoli di questo aspetto, gli ambiti e gli operatori lavorano costantemente per informare e sensibilizzare le amministrazioni comunali affinché tale diritto venga riconosciuto. In questo senso, i passi in avanti dei care leavers dentro le amministrazioni comunali aprono la strada ad altri giovani dopo di loro e non solo. L'istituto della residenza fittizia ha un valore fondamentale per il riconoscimento dei diritti anche di altre fasce di popolazione vulnerabili.

Nel corso del tempo, come detto, è stato possibile osservare sul territorio nazionale la nascita e lo sviluppo di interventi che stanno favorendo i percorsi di crescita dei giovani protagonisti della Sperimentazione. Vari soggetti pubblici e privati si sono resi disponibili a stipulare accordi, supportare iniziative e decisioni nell'interesse dei giovani protagonisti della Sperimentazione. Le questioni che risultano più urgenti per la fase di transizione che vivono i care leavers sono legate al tema della casa, alla possibilità di proseguire i percorsi di studio e di formazione e al rafforzamento della propria rete personale di supporto.

La ricerca di un'abitazione stabile è un tema intrinsecamente legato all'autonomia. Come è possibile immaginare, un giovane adulto fuori famiglia incontra difficoltà legate alla disponibilità economica, alla mancanza di garanzie per sé stessi e i proprietari immobiliari e alle capacità e competenze di gestione autonoma di tempi e spazi. Pur essendo ormai numerose le opportunità nate per sostenere i care leavers, il tema abitativo resta aperto e problematico per ogni nuovo percorso che si avvia. I territori sono chiamati a immaginare soluzioni flessibili, diversificate a seconda dei bisogni e competenze che i care leavers maturano.

Alcune iniziative hanno una portata più stabile e duratura, come l'accesso agevolato all'edilizia popolare, laddove possibile, o la creazione di appartamenti per l'autonomia dedicati ai giovani adulti che soddisfa l'urgenza dell'abitazione e la possibilità di sperimentarsi in un contesto nuovo con un certo grado di protezione. Si sono rivelati altrettanto importanti anche gli accordi e la sensibilizzazione delle organizzazioni di proprietari immobiliari privati e le iniziative solidali legate alle reti delle strutture di accoglienza, alle relazioni personali degli operatori e di soggetti istituzionali.

Riguardo il sostegno dei percorsi formativi e di studio dei care leavers si è rivelato importante il coinvolgimento nei tavoli locali e regionali di rappresentanti legati al mondo della scuola, dell'università e delle agenzie formative. Dove si è riusciti a realizzare questi incontri, si è verificato in un secondo momento una maggiore facilità di accesso ai dispositivi di supporto economico già disponibili e una maggiore reciproca conoscenza delle opportunità formative più adeguate per ogni percorso.

I percorsi di inclusione devono tener conto degli aspetti relazionali della persona, della presenza di reti di supporto al di là della rete formale dei servizi. Rispetto alla gestione delle proprie relazioni, oltre alle opportunità di socializzazione offerte dalla partecipazione alle attività di gruppo, spesso è emerso un bisogno più profondo di supporto psicologico che ha trovato risposte grazie alla collaborazione tra i servizi sociali e sanitari, le organizzazioni del privato sociale, le fondazioni e altre realtà private che hanno favorito l'accesso ai percorsi di psicoterapia per i care leavers che ne hanno fatto esplicita richiesta. Anche in questo caso, laddove si è verificato un lavoro integrato tra operatori, enti e organizzazioni, hanno funzionato accordi e progetti esistenti o se ne sono creati di nuovi, i territori hanno saputo raccogliere un bisogno specifico e offrire soluzioni utili.

IL TUTOR PER L'AUTONOMIA

Dove c'è un ragazzo che lancia la sua sfida per crescere, là deve esserci un adulto pronto a raccogliarla... (Winnicott)

Ascolto, sostegno, guida, impegno, costanza, occasione, aiuto, perno, figura di riferimento, ponte. Queste sono solo alcune delle innumerevoli parole che i ragazzi beneficiari della Sperimentazione care leavers hanno associato alla figura del tutor per l'autonomia.

Il tutor per l'autonomia è la nuova figura professionale prevista dalla Sperimentazione care leavers. Definito quale "dispositivo umano" atto a sostenere e promuovere il raggiungimento delle finalità e degli obiettivi previsti dei progetti individuali per l'autonomia, esso risulta essere figura innovativa, di mediazione e facilitazione che deve promuovere l'emersione delle risorse e delle qualità, muovendosi da uno spazio più formale a uno informale, per creare con il care leaver una relazione di fiducia basata sulla reciprocità e sulla corresponsabilità.

È possibile riassumere in due macrocategorie l'intervento del tutor: la prima è relativa al supporto dei singoli care leavers e all'intervento su tutto il gruppo di ragazzi che accompagna, mentre la seconda corrisponde al lavoro sulla/con la comunità.

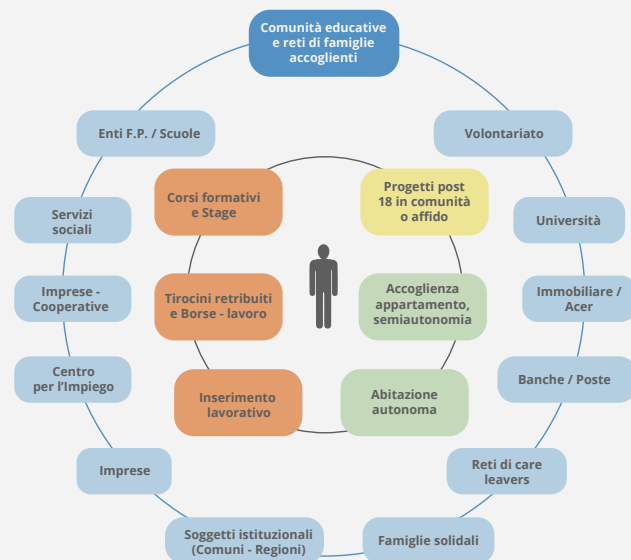
In virtù di ciò, il tutor per l'autonomia è stato rappresentato, dai ragazzi e dalle ragazze, come "cerniera" e "collante": cerniera tra un insieme ampio di mondi e figure differenti, collante tra epoche e fasi differenti nel percorso di vita dei care leavers, ma anche tra i sistemi a cui questi possono fare riferimento. Duttilità e mutamento sono i tratti distintivi, e non solo perché si tratta di funzioni in corso di sperimentazione e progressivo aggiustamento, ma per la natura stessa dell'accompagnamento. La flessibilità è un elemento costitutivo di una relazione educativa nuova, che deve plasmarsi sulle specificità di ogni singolo giovane e adattarsi ai mutamenti rapidissimi che caratterizzano i percorsi e le fasi di vita dei care leavers. Affiancando i giovani protagonisti nel loro percorso di crescita, il tutor per l'autonomia si confronta con la preoccupazione del tempo a disposizione e l'urgenza di lavoro per il raggiungimento degli obiettivi: casa, studio, lavoro, relazioni sembrano doversi compiere entro scadenze chiaramente definite. In questa funzione di guida adulta, il tutor deve tener presente che sta agendo dentro processi che si muovono tra formalità e informalità, vicinanza e distacco, azione e attesa, aiuto e autonomia, passi avanti e passi indietro in cui l'obiettivo definito inizialmente può essere rivisto.

Il proprio posizionamento e il proprio stile di lavoro sono da adattare giorno dopo giorno all'evoluzione dei percorsi individuali. In questo è possibile ravvedere uno scambio continuo di apprendimenti tra giovani e tutor che, pertanto, instaurano una relazione caratterizzata dalla generatività. Centrale diventa la capacità di rilettura del processo di accompagnamento.

Parallelamente a ciò, il tutor riveste un ruolo centrale nel lavoro con la rete dei servizi e la comunità allargata. Rispetto al lavoro con i servizi sociali territoriali e agli operatori delle comunità, il tutor per l'autonomia si trova portatore di un modo "nuovo" di guardare ai neomaggiorenni, non più in qualità di minorenni in carico alla tutela per i quali si interviene mossi dalla necessità di garantirne protezione e sicurezza, bensì come giovani adulti che prendono decisioni riguardanti il proprio percorso di vita. Compito del tutor è, quindi, quello di facilitare la partecipazione e il protagonismo dei giovani in questa delicata fase di passaggio all'interno del dispositivo dell'équipe multidisciplinare.

Infine, il tutor per l'autonomia, grazie ad un lavoro sinergico con i servizi sociali territoriali, crea generatività sociale poiché è chiamato ad agire sulla rete relazionale dei ragazzi. È all'interno della comunità che risulta necessario trovare quelle risorse essenziali per provare a rispondere ai loro bisogni, attivando alleanze e connessioni, aumentando da un lato l'*empowerment* dei beneficiari e dall'altro le consapevolezza e la responsabilità della comunità.

IL RETICOLO DI RELAZIONI



ESPERIENZE

LA VOCE DELLE RAGAZZE E DEI RAGAZZI
IL CARE LEAVERS NETWORK ITALIA.

In Italia, accanto alla rete delle Youth Conference nate con la Sperimentazione nazionale, esiste già dal 2014, su iniziativa dell'Associazione Agevolando, il primo Care leavers network regionale, costituitosi inizialmente in Emilia-Romagna. Esso ha avuto come protagonisti un gruppo di giovani che dopo essersi confrontati e aver ragionato sulle proprie esperienze di accoglienza e di uscita dai percorsi di tutela e protezione, hanno realizzato e presentato alcune raccomandazioni sul tema dell'accoglienza fuori famiglia (Care leavers Network, 2014). Il network nel 2016 è diventato nazionale, coinvolgendo attualmente 13 regioni e ha visto realizzarsi anche conferenze nazionali dei/delle care leavers. Questa realtà del terzo settore svolge una funzione di lobbying importante e alimenta un reticolo di relazioni tra i ragazzi e le ragazze.

6.10

Percorsi di partecipazione delle/dei giovani con background migratorio

Chi sono le nuove generazioni italiane con background migratorio? Non esiste una definizione concordata, ed è il punto su cui ancora si dibatte molto a livello nazionale.

I dati demografici disponibili attualmente non sempre consentono di distinguere tra le cosiddette "seconde generazioni" (giovani nati e cresciuti in Italia da genitori stranieri) e giovani migranti (giovani nati all'estero da genitori stranieri ma che vivono in Italia). Tuttavia, la scelta terminologica "nuove generazioni italiane", utilizzata oggi sia dalle istituzioni sia dagli stessi interessati²², rispecchia più fedelmente la variegata presenza di giovani con background migratorio in Italia, che comprende non solo i giovani nati e cresciuti in Italia (seconde generazioni, ma ormai anche terze generazioni) da genitori stranieri (o a loro volta di seconda generazione) ma anche giovani migranti arrivati nel nostro Paese in tenera età. Questo contributo trova spazio all'interno del capitolo dedicato alle "Misure per il sostegno e l'inclusione sociale", e viene inserito questo contributo in un manuale di programmazione e progettazione nei territori di servizi integrati per l'infanzia e l'adolescenza, da un lato vuol rappresentare la ricchezza e varietà delle opportunità per i bambini e le bambine con background migratorio, dall'altro vuol ricordare che è auspicabile e necessario inserire anche questi interventi all'interno dei piani territoriali di intervento per l'infanzia e l'adolescenza, collegandoli all'intera rete di servizi e azioni per la tutela e la promozione dei diritti.

Le nuove generazioni italiane con background migratorio presentano una sovrapposizione di identità: da un lato, presentano un bagaglio culturale straniero, al quale si sentono legate da un vincolo più o meno forte, ma con il quale possono anche entrare in conflitto; dall'altro, trascorrono la maggior parte della propria vita in Italia o vi sono nate, parlano italiano, studiano in Italia.

²² Spesso viene utilizzato anche il termine "seconde generazioni". Tale espressione rimanda, in parte, alla nota classificazione di Rumbaut (1997). Tuttavia, tale classificazione di Rumbaut prevede un percorso lineare della migrazione (il trasferimento da un paese all'altro), ma non sempre questa visione trova corrispondenza con la realtà, essendo spesso maggiore l'articolazione delle situazioni. Secondo il Manifesto delle nuove generazioni italiane 2019, i giovani con background migratorio preferiscono definirsi "nuove generazioni".

Queste nuove generazioni si trovano all'incrocio di due mondi: quello della famiglia e quello della società. Il processo migratorio, a loro spesso associato, è in realtà una volontà e una scelta dei genitori, da cui loro derivano e di cui spesso portano ancora le conseguenze (in termini di riconoscibilità da parte della società ricevente), ma del quale in gran parte non sono state protagoniste in prima persona.

Il termine *"straniero"*, con il quale si sentono chiamare molte/i bambine/i e adolescenti con un background migratorio, comprende situazioni e percorsi individuali differenti: profugo, rifugiato, immigrato, sono figure che rimandano a specifiche normative e di conseguenza interventi specifici per ciascuno. Quindi, risulta di essenziale importanza specificare durante la progettazione la tipologia di soggetti a cui il servizio è rivolto, tenendo conto che in molti casi è opportuno prevedere azioni differenziate a seconda dei soggetti interessati.

I progetti rivolti alle persone in crescita con background migratorio possono essere sviluppati tenendo conto di un elemento essenziale, che rappresenta tuttavia uno dei principali ostacoli per una buona riuscita degli interventi programmati: l'aspetto identitario e culturale. I progetti si possono sviluppare sulla linea dell'*"interazione"* a livello culturale e identitario fra le persone in crescita, favorendo il riconoscimento e la comprensione reciproca tra le diverse culture. In questo processo sono fondamentali le figure che facilitano la costruzione di questa identità: da un lato la famiglia, i parenti, i conoscenti provenienti dal proprio Paese d'origine, dall'altro gli insegnanti e il gruppo dei pari del paese in cui si vive. Affinché non si inneschi un conflitto intergenerazionale tra quello che sono le origini e il contesto presente è necessario che al minorenne sia concesso il diritto e l'opportunità da parte della famiglia d'origine e dallo Stato di presenza di vivere appieno la nuova cultura, i suoi valori e la nuova lingua.

6.10.1

Partecipazione: un tema trasversale ai giovani

Tenuto in considerazione l'aspetto identitario e culturale che caratterizza i giovani con background migratorio, per il resto, non possiamo non riconoscere che molto spesso le sfide che affrontano i giovani con background migratorio sono trasversali a tutti i giovani sul nostro territorio.

Uno di questi temi è sicuramente legato al concetto di *"partecipazione"* al processo decisionale.

È importante che bambine/i e adolescenti abbiano l'opportunità di esprimere le proprie opinioni ed essere coinvolti nel processo decisionale, come sancito dall'Articolo 12 della Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza. Tali opportunità sono vitali sia per il benessere attuale di bambini e adolescenti che per il loro sviluppo in vista dell'età adulta. Gli adulti, nelle vesti di genitori o di politici, sono responsabili delle decisioni a tutti i livelli, ed è per questo che devono essere aperti all'ascolto delle prospettive dei bambini e considerarle in sede di assegnazione delle risorse o formulazione delle politiche. I decisori locali e nazionali devono rafforzare le opportunità offerte ai bambini per far sì che le loro voci vengano ascoltate sistematicamente. Tutto ciò è possibile organizzando le consultazioni sulle politiche pubbliche in modo che siano adatte ai bambini; garantendo che tutti i bambini conoscano i propri diritti; creando nuove modalità tali da assicurare che il punto di vista dei bambini sia tenuto in considerazione a livello scolastico, locale e nazionale.

I temi importanti sono tanti per i giovani, e tramite i social network stanno sempre più spingendo il mondo a prestare attenzione ai loro punti di vista, sia in qualità di individui, come l'attivista ambientale svedese Greta Thunberg, sia collettivamente, attraverso iniziative come *"Youth for Climate"* o *"Black Lives Matter"*.

Nell'ultimo periodo abbiamo assistito a manifestazioni a livello globale e locale di milioni di giovani che si sono riversati nelle nostre strade e piazze preoccupati del futuro dell'ambiente nel caso dei Youth for Climate; e contro il razzismo e le discriminazioni, sulla scia di quelle organizzate negli Stati Uniti dal movimento *"Black Lives Matter"*. Sono stati vari gli slogan lanciati in molte città italiane, fra i quali *"#Il razzismo non fa respirare"* e *"#BlackLivesMatter"*; ed è stata anche l'occasione per rilanciare messaggi quali la riforma della legge sulla cittadinanza, contro i decreti sicurezza e i morti nel Mediterraneo.

6.10.2

Protezione e assistenza non bastano: ai bambini occorre anche partecipazione

La partecipazione è una delle “tre P” promosse dalla Convenzione sui diritti dell’infanzia e dell’adolescenza, insieme alla protezione e all’assistenza (in inglese, *Protection, Provision, Participation*). Secondo l’Innocenti-Unicef Report Card 16, il monitoraggio a livello internazionale delle opportunità di partecipazione è scarso rispetto agli altri due ambiti. Solo alcuni paesi hanno dati sull’argomento e, in queste nazioni, la percezione dei bambini che la propria opinione venga ascoltata varia notevolmente. In Italia (Liguria), meno di due bambini su cinque concordano pienamente sul fatto di venire coinvolti nel processo decisionale a scuola, rispetto ad almeno la metà dei coetanei in altri paesi o territori.

Temi come il rispetto dell’ambiente, la lotta contro il razzismo, contro il sessismo e le discriminazioni sono solo alcune delle priorità per le nuove generazioni sul territorio nazionale; sarebbe opportuno e necessario tenere in considerazione tali temi nelle programmazioni territoriali per interventi di partecipazione dei giovani alle politiche territoriali. Bambine/i e adolescenti, con background migratorio e non, necessitano di luoghi fisici e virtuali stabili di confronto e di dibattito fra i giovani e verso le istituzioni locali (comune, questura, scuola, asl, ecc.) e tutti i singoli enti interessati ai temi della condizione giovanile nei suoi vari aspetti (mondo del lavoro, tempo libero etc.). A esempio tramite consulte giovanili (vedi box esperienze), forum, tavoli di consultazioni stabili, ecc.

ESPERIENZE

CONSULTA GIOVANILE “MEGAFONO”

Il Consiglio dell’Unione Terre di Castelli²³, nel 2010, ha approvato il regolamento della Consulta Giovanile Megafono in cui si regola il funzionamento di questo organo, che va ad affiancare altri strumenti importanti di partecipazione e confronto sul territorio, come ad esempio il tavolo scuola-lavoro, la Consulta Economica, il Forum per l’integrazione sociale dei cittadini stranieri extra-UE e apolidi e il Coordinamento della Protezione Civile. La Consulta Giovanile “Megafono” è un luogo di confronto e di dibattito fra i giovani, è strumento di informazione e conoscenza delle realtà giovanili, si rapporta con i gruppi giovanili formali e informali presenti sul territorio, favorisce il rapporto tra i giovani e le istituzioni locali, sviluppa nei giovani il senso di appartenenza e partecipazione alla propria comunità, si propone come punto di riferimento e di informazione per i gruppi e i singoli interessati ai temi della condizione giovanile nei suoi vari aspetti (scuola, università, mondo del lavoro, tempo libero, ecc.), promuove dibattiti, ricerche e incontri, promuove progetti e iniziative inerenti i giovani, promuove rapporti e scambi culturali con le altre Consulte e i Forum presenti nel territorio provinciale, regionale, nazionale e internazionale.

6.10.3

Alcune proposte per una Scuola aperta

- Sperimentazione di forme di cooperazione educativa come la *Peer Education* o il *Cooperative Learning*, per responsabilizzare i pari, rendendoli partecipi del processo di accoglienza e integrazione dei coetanei di origine straniera;
- Incentivare attività di *Role Playing* che coinvolgono corpo docenti, famiglie e alunni per far sperimentare concretamente alle differenti categorie che cosa significa “vivere” nei panni dell’altro;

²³ L’Unione “Terre di Castelli”, in provincia di Modena, aggrega otto comuni con una popolazione di circa 82 mila abitanti e un territorio che si estende su una superficie complessiva di 312,15 Km². Una dimensione paragonabile a quella di un medio capoluogo di provincia, una dimensione che fa dell’Unione Terre di Castelli una delle Unioni di comuni più grandi d’Italia.

- Utilizzare materiale multilingue per la diffusione di informazioni e/o nella comunicazione di attività e servizi ai genitori;
- Corsi di lingua italiana e corsi di lingua straniera in simultanea per genitori e figli;
- Rendere la scuola uno spazio aperto al di là degli orari scolastici, attraverso l'organizzazione di serate culturali a tema;
- Iniziative a cura delle mamme di origine straniera, anche come occasioni di autoimpiego.

ESPERIENZE

CoNNGI - COORDINAMENTO NAZIONALE NUOVE GENERAZIONI ITALIANE: UNA VOCE DI RAPPRESENTANZA SUL TERRITORIO

La realtà CoNNGI ha avuto inizio nel 2014 a seguito di una call pubblica lanciata dal Ministero del lavoro e delle politiche sociali sul Portale integrazione migranti, che ha dato inizio all'iniziativa *Filo diretto con le seconde generazioni*, che ha coinvolto numerose associazioni di giovani con background migratorio attive su tutto il territorio nazionale. Da questa esperienza di confronto è nata l'idea di elaborare un *Manifesto* che raccolga proposte concrete, pensate dai diretti interessati provenienti da diverse realtà territoriali, e rivolte a tutti gli stakeholder negli ambiti della scuola, del lavoro, della cultura, dello sport e della partecipazione attiva.

A partire dal 2016 la maggioranza delle associazioni aderenti all'iniziativa *Filo diretto* ha deciso di avviare la costituzione di un coordinamento nazionale, che rappresenti le associazioni dei giovani con background migratorio in maniera unitaria, sia a livello nazionale sia internazionale. Così, il 13 ottobre 2017 si istituisce a Roma l'Associazione Coordinamento Nazionale Nuove Generazioni Italiane (CoNNGI). I principali obiettivi del coordinamento sono: promuovere un nuovo approccio alle politiche di inclusione e partecipazione che tenga maggiormente in considerazione i reali bisogni delle nuove generazioni, e creare e consolidare collaborazioni con istituzioni e organizzazioni, al fine di promuovere uno scambio proficuo tra le associazioni che rappresentano i giovani con background migratorio e rappresentarle unitariamente a livello nazionale e internazionale. Questo attraverso l'organizzazione di attività basate sui principi e sulle priorità enunciati nel Manifesto.

ESPERIENZE

LA VOCE DELLE RAGAZZE E DEI RAGAZZI - AMINA, ITALO-MAROCCHINA PER IDENTITÀ MA NON PER CITTADINANZA

Fino alle superiori la mia vita era più o meno tranquilla. Un po' come quella di tutte le ragazze della mia età che provengono da una famiglia marocchina che vive in Italia. A casa parlavo prevalentemente marocchino, soprattutto con i miei genitori, mangiavo piatti marocchini e italiani, celebravamo ogni anno le festività islamiche come tutte le famiglie musulmane in Italia. In modo sicuramente diverso rispetto a come si festeggiano in Marocco. Ma io conosco solo il modo in cui si festeggiano qui in Italia. Tutto bene fin qua, per modo dire ... [risatina].

Quando arrivo all'Università mi rendo conto che non posso candidarmi ai tirocini presso le istituzioni europee perché non possiedo la cittadinanza europea. Io che ho vissuto tutta la mia vita in Italia, in Europa, dall'età di 4 anni; io che ho iniziato a fare volontariato dall'età di 17 anni per aiutare gli altri; io che facevo le notti come soccorritrice volontaria sulle ambulanze; io che decido di studiare Scienze politiche per garantire equità e giustizia per i più deboli, scopro infine essere la più debole e svantaggiata fra tutti i miei colleghi e amici studenti del corso universitario. È stato uno shock all'inizio e poi una rassegnazione adesso. All'età di 28 anni, l'Italia continua a non accettarmi come sua cittadina a tutti gli effetti, continua a non riconoscermi i diritti che mi spettano prima come studente e oggi come lavoratrice. Mi sono rassegnata all'idea di fare esperienze di studio/lavoro all'estero perché ogni volta mi veniva a costare il triplo rispetto ai miei amici con la cittadinanza italiana. Addirittura in Germania ti danno l'opportunità di studiare gratis se sei cittadino europeo. In Italia spesso è una tortura. Non puoi partecipare alla maggior parte dei bandi/concorsi pubblici. Alcune banche non ti concedono la carta di credito/mutuo/credito perché ti manca la cittadinanza italiana.

La parte più divertente di tutto questo (per non usare altri termini) è quando ogni volta ti dicono: "eppure parli benissimo l'italiano!".

6.11 Educazione alle differenze

Per affrontare il tema dell'educazione alle differenze ci sembra utile partire dal concetto di differenza e dal perché sia importante educare alle differenze. Un tema così rilevante non poteva non venire inserito all'interno del capitolo dedicato alle "Misure per il sostegno e l'inclusione sociale. Con il termine "differenza" o "differenze" si fa riferimento a un universo descrittivo che riconosce nella società la presenza di gruppi diversi accomunati da alcune caratteristiche come ad esempio il genere, la provenienza etnica, lo status migratorio, l'orientamento sessuale, la disabilità e così via che per ragioni storiche o sociali sono state discriminate e hanno interesse a portare avanti le proprie specifiche istanze sia dal punto di vista giuridico, che sociale e culturale. In ambito educativo la promozione del valore delle differenze è particolarmente importante dove il sistema dell'istruzione è chiamato a dare voce alla pluralità delle rappresentazioni culturali e non solo veicolare quelle della maggioranza della popolazione.

L'educazione alle differenze non contrasta ovviamente con il principio della promozione dell'eguaglianza, ma intende casomai promuovere il principio dell'eguaglianza sostanziale che va oltre quello della mera eguaglianza giuridica. L'importanza dell'educazione alle differenze o al rispetto delle differenze è del resto ribadita in una serie di atti normativi e documenti politici di indirizzo primo fra tutti il IV Piano nazionale di azione e di interventi per la tutela dei diritti e lo sviluppo dei soggetti in età evolutiva adottato il 31 agosto 2016 che nella sezione riguardante i servizi socio educativi per la prima infanzia e qualità del sistema scolastico prevede il seguente Obiettivo: "Sviluppare la cultura del valore delle differenze - Contrastare stereotipi e discriminazioni basate sulle diversità di genere, cultura, abilità e orientamento sessuale". Rilevanti anche la legge 13 luglio 2015, n. 107, Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti che dedica una specifica attenzione al tema delle differenze sia in relazione alla promozione della parità di genere che in ottica interculturale e il Piano del Ministero dell'istruzione "Rispetta le differenze. Piano nazionale per l'educazione al rispetto".

Inserire un contributo su questo tema in un manuale di programmazione e progettazione nei territori di servizi integrati per l'infanzia e l'adolescenza vuol ricordare che è auspicabile e necessario tenere in considerazione questi aspetti all'interno

dei piani territoriali di intervento per l'infanzia e l'adolescenza, collegandoli all'intera rete di servizi e azioni per la tutela e la promozione dei diritti.

In questo contesto un metodo innovativo che viene sempre più utilizzato negli interventi educativi e sociali per promuovere l'educazione alle differenze è quello basato sull'approccio intersezionale (vedi box metodologico). Tale approccio indica come le diverse categorie sociali (es. genere, classe, appartenenza etnica, status migratorio, orientamento sessuale, disabilità, ecc.) interagiscono tra loro contribuendo a definire diverse forme di disuguaglianza sociale. Per fare un esempio relativo alle politiche e agli interventi riguardanti i diritti e la condizione delle donne, l'approccio intersezionale invita a guardare come l'intersezione tra genere, appartenenza etnica, status migratorio, classe produca una determinata condizione sociale.

Non si tratta soltanto di sommare diverse basi di discriminazione (es. donna, africana, immigrata) ma come queste categorie si influenzano a vicenda. Ad esempio, una ragazza di origine marocchina e di religione islamica, che porta il velo a scuola soffrirà una particolare forma di sessismo che è anche originata da razzismo e discriminazione religiosa. Come sostiene l'autrice afro-americana Hill Collins²⁴:

- "Razza"²⁵, classe, genere, sessualità, età, abilità, nazionalità, etnia e simili categorie di analisi sono meglio comprese in termini relazionali piuttosto che in isolamento le une dalle altre;
- queste categorie che si costruiscono mutualmente formano sistemi di potere che si intersecano (es. sessismo e razzismo sono sistemi inter-relati);
- questi sistemi di potere inter-relati creano formazioni sociali basate su disuguaglianze sociali complesse;
- dal momento che tali formazioni sociali sono storicamente contingenti, le realtà materiali diseguali e le esperienze sociali variano attraverso il tempo e lo spazio;

24 Hill Collins P. (2015), *Intersectionality's Definitional Dilemmas*, in « Annual Review of Sociology », 41, p. 1-20.

25 Nell'ambito accademico anglosassone il termine "razza" viene usato comunemente per indicare una costruzione sociale che pur non avendo alcuna validità scientifica continua a condizionare pesantemente i vissuti delle persone. Nel contesto italiano si preferisce non utilizzare questo termine al fine di evitare di perpetuare la costruzione ideologica dal quale è scaturito. Al termine "razza" si preferiscono, quindi, altre parole quali etnia, appartenenza etnica o culturale.

- le disuguaglianze sociali complesse promosse da sistemi di potere inter-relati sono fondamentalmente ingiuste e danno origine a progetti di conoscenza e/o impegni di tipo politico che supportano oppure contestano lo status quo.

Anche nell'ambito dell'educazione alle differenze, l'approccio intersezionale può essere particolarmente utile in quanto l'intersezione di diverse categorie sociali fa emergere una serie di situazioni che normalmente rimangono invisibili. Nell'ambito del lavoro sociale ed educativo con i giovani e nella prevenzione della violenza l'approccio intersezionale risulta un utile strumento di lavoro in quanto "Le affiliazioni ai differenti gruppi sociali come anche i modi soggettivi di trattare le attribuzioni e le posizioni portano alla formazione di realtà complesse che il lavoro sociale ed educativo non riescono a sviscerare con metodi e approcci semplici"²⁶. In particolare, l'approccio intersezionale emerge nel sottolineare la forte connessione che tutte le categorie sociali hanno con le relazioni di forza e di dominanza e per questo motivo non possono essere viste come "neutre". La connessione tra la dominanza e la subordinazione costituisce un fattore molto importante nell'approccio intersezionale. A un livello generale questo significa:

- mettere a fuoco le relazioni discriminatorie e i diversi tipi di violenza nelle loro interdipendenze
- decostruire le relazioni di dominanza
- sostenere i gruppi e gli individui marginalizzati
- promuovere una modifica delle relazioni nell'ambiente sociale ma anche nella società.²⁷

In questo contributo faremo riferimento in particolare all'esperienza maturata nell'ambito di alcuni progetti europei incentrati sulla promozione dei diritti dell'infanzia e sulla prevenzione della violenza tra giovani che hanno dato origine anche a strumenti metodologici elencati in bibliografia:

- *Implementation Guidelines for Intersectional Peer Violence Preventive Work* (IGIV), <https://igiv.dissens.de/>
- *Peerthink. Tools and resources for an intersectional prevention of Peer violence*, <http://www.peerthink.eu/peerthink/index.php?lang=it>

²⁶ "Manuale – Linee Guida per l'implementazione di un approccio intersezionale al lavoro di prevenzione della violenza giovanile", p. 7.

²⁷ Ibidem.

- *Alternative Future. Un futuro alternativo verso l'empowerment di ragazzi vittime di violenza in strutture residenziali attraverso un programma di formazione sensibile al genere e centrato sui diritti dell'infanzia per gli operatori*, <http://alternativefuture.eu/>

Per fare un esempio pratico dell'utilizzo del metodo intersezionale nel lavoro con i giovani e della scelta delle categorie sociali possiamo vedere alcuni esiti del progetto IGIV nel quale gli operatori e le operatrici delle organizzazioni sociali coinvolte sono stati chiamati a identificare non solo le categorie sociali ricorrenti nelle persone con cui lavorano ma anche l'intersezione di almeno due categorie sociali che rappresentano una sfida per il lavoro delle proprie organizzazioni. Una intersezione significativa è stata identificata nei casi in cui il background migratorio è connesso con una sfavorevole situazione economica dei giovani. In questi casi i giovani vengono esclusi per due motivi simultaneamente: sia perché sono di origine straniera sia perché le loro condizioni economiche sono peggiori di quelle dei loro coetanei.

Questa intersezione è stata ritenuta importante anche nel contesto dell'integrazione scolastica dei bambini migranti in quanto risulta che i bambini migranti con più alto stato socio-economico non abbiano altrettante difficoltà di integrazione. Un'altra intersezione emersa è quella tra genere e classe sociale in base alla quale emergono modelli diversi di mascolinità egemonica²⁸. Ad esempio, i ragazzi delle aree urbane appartenenti a una classe sociale più bassa sembrano essere posti davanti a una scelta tra l'essere bravi studenti e l'essere considerati "cool" (un segno di mascolinità egemonica) entrando a far parte di gruppi che si dedicano ad attività illegali. Ancora un'altra intersezione che è emersa come significativa è quella tra affiliazione religiosa/culturale e genere con riferimento alle ragazze con background migratorio o appartenenza etnica di minoranza che sono discriminate per motivi legati alla loro appartenenza culturale ma anche perché sono donne (ad esempio giovani madri Rom, ragazze marocchine).

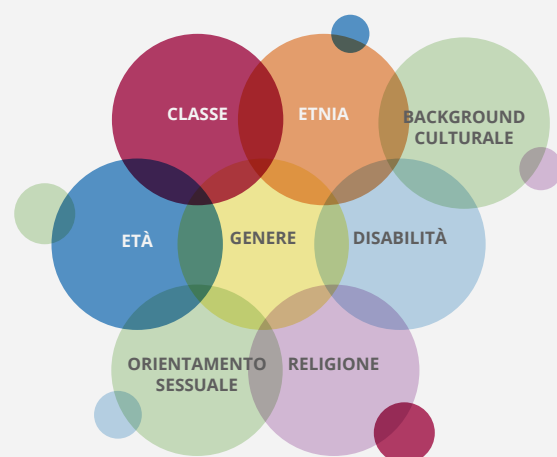
La discriminazione con cui diversi gruppi sociali sono confrontati non riguarda solo la società esterna ma può essere operata anche da chi lavora con i giovani; anche in questo caso il metodo intersezionale può rappresentare un utile strumento di auto-riflessione.

²⁸ Sul concetto di mascolinità egemonica si veda: Connell, R. *Maschilità: Identità e trasformazioni del maschio occidentale*, Milano, Feltrinelli, 1996.

Ad esempio, alcuni intervistati, sempre nell'ambito del progetto IGIV, hanno individuato l'intersezione tra le categorie di genere, sessualità e cultura nel modo in cui i giovani con un reale o presunto background musulmano vengono trattati dagli educatori, ovvero supponendo che essi mostreranno un atteggiamento omofobo.

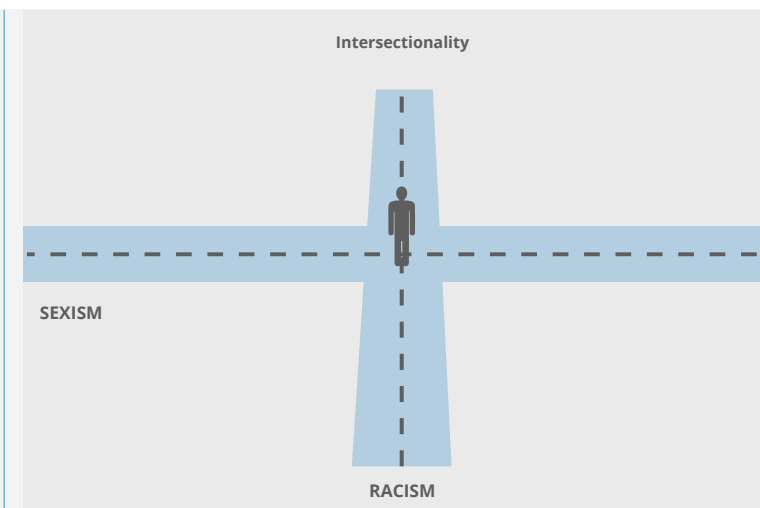
METODOLOGIA

APPROCCIO INTERSEZIONALE



L'espressione "intersezionalità" viene attribuita a Kimberlè W. Crenshaw, studiosa e attivista afro-americana che ha iniziato a utilizzarla durante gli anni '90 per indicare come la situazione delle donne afro-americane negli Stati Uniti non venisse presa in considerazione nella legislazione anti-discriminatoria americana che finiva per focalizzarsi sulle donne bianche, nel caso della normativa sulle pari opportunità femminili, e sugli uomini afro-americani nel caso della legislazione anti-discriminazioni razziali. La situazione delle donne afroamericane restava così invisibile, per questo Crenshaw ha sottolineato l'importanza di esaminare come l'intersezione tra razzismo e sessismo determina una specifica condizione di discriminazione che può essere affrontata solo tenendo in considerazione l'intersezione di questi due elementi.²⁹

²⁹ L'elaborazione di Crenshaw non nasce nel vuoto, ma emerge in maniera molto più ampia e diffusa dalla riflessione compiuta nell'ambito del femminismo afro-americano che ha costituito il terreno fertile sul quale il pensiero intersezionale ha potuto svilupparsi (si vedano i lavori di Audre Lorde, bell hooks, Angela Davis e Toni Morrison, solo per citare alcuni esempi).



Da allora questo approccio è stato utilizzato sia a livello accademico che nell'ambito di organizzazioni internazionali e nazionali che si occupano di politiche sociali ed educative per esaminare e affrontare la condizione e le discriminazioni che risultano dall'intersezione di diversi elementi, oltre al genere e all'elemento etnico, lo status migratorio, la religione, l'educazione, la classe, l'orientamento sessuale, la disabilità e così via. Proprio l'elenco delle categorie sociali da tenere in considerazione costituisce uno dei punti più complessi nell'applicazione dell'approccio intersezionale in quanto l'identificazione di queste ultime può essere potenzialmente infinito. Uno dei tentativi più completi in questo ambito è stato realizzato dalla ricercatrice Helma Lutz che ha individuato 14 categorie sociali³⁰. Tuttavia, specialmente per un utilizzo a fini educativi, e come sottolineato dalla studiosa Nira Yuval Davis, è importante andare a considerare da un lato alcune categorie sociali che tendono a essere rilevanti per la maggior parte delle persone – come il genere, l'etnia, la classe e lo stadio della vita – e dall'altro considerare quelle categorie sociali relative all'appartenenza a particolari gruppi quali, ad esempio quella dei rifugiati o delle popolazioni indigene, che riguardano un numero inferiore di persone, ma sono essenziali per questi gruppi.

³⁰ Le categorie individuate da Lutz sono: genere, orientamento sessuale, "razza", etnia, nazionalità, classe, cultura, abilità fisica, età, sedentarietà, possesso di proprietà, collocazione geografica, religione, condizioni di sviluppo sociale.

Un altro elemento fondamentale da tenere in considerazione è l'importanza di collocare le categorie sociali in un più ampio inquadramento che tenga in considerazione l'inter-relazione dei sistemi di potere, quali ad esempio il sessismo e il razzismo. In altre parole, l'approccio intersezionale nasce con una funzione critica nei confronti delle disuguaglianze sociali e rifiuta l'idea che le categorie sociali di genere, appartenenza etnica, classe, ecc. siano da considerarsi delle caratteristiche immutabili degli individui. Al contrario tali categorie si co-costruiscono dando origine a «gerarchie di dominio storicamente specifiche e socialmente costruite, vale a dire a sistemi di potere»³¹. Ciò implica, la necessità di adottare un approccio riflessivo su come la posizione di privilegio di alcuni gruppi sociali sia collegata a quella di subordinazione di altri gruppi e su come un individuo si possa trovare contemporaneamente in una posizione di privilegio e di subordinazione rispetto a diverse categorie sociali.

Al contrario un elemento che spesso emerge nel lavoro sociale è l'etnicizzazione e la culturalizzazione di alcuni gruppi con background migratorio, vale a dire la considerazione delle differenze culturali come naturali e incolmabili e l'utilizzo di questa categoria come un'etichetta che stigmatizza i ragazzi e che viene utilizzata come spiegazione di tutti i problemi e come base di politiche repressive. Sarebbe invece importante andare a vedere ancora una volta come il background migratorio si interseca con altri elementi quali ad esempio la classe sociale, le condizioni economiche, l'accesso alle risorse, lo status migratorio dei giovani e dei genitori (lo status giuridico, la cittadinanza), l'educazione dei giovani e dei loro genitori ecc.

Come sottolineato nel manuale "Linee Guida per l'implementazione di un approccio intersezionale al lavoro di prevenzione della violenza giovanile": "Da un lato dobbiamo comprendere il significato delle categorie nella vita di ogni singola persona e usarle in modo strategico per avere una comprensione più profonda della discriminazione e delle singole esperienze di violenza. Dall'altro lato, sappiamo che le categorie in sé non hanno una essenza imprescindibile.

31 Weber L. (2004), *A Conceptual Framework for Understanding Race, Class, Gender, and Sexuality*, in Hesse-Biber S.N., Yaiser M. (eds.). In *Feminist Perspective on Social Research* (pp. 121-139), New York: Oxford University Press, p. 128.

Questo significa che noi proviamo a non giudicare i giovani, categorizzandoli e che invece proviamo a decostruire le categorie esistenti, quando riteniamo che questo sia utile"³². Questo esercizio è ciò che la studiosa di origine indiana Gayatri Chakravorty Spivak ha definito "essenzialismo strategico" vale a dire l'utilizzo strategico di alcune categorie sociali nel lavoro in difesa delle minoranze pur sapendo che a queste categorie non corrispondono delle identità collettive reali, ma socialmente costruite.

METODOLOGIA

UNO STRUMENTO DI LAVORO

Il progetto europeo "Un futuro alternativo: verso l'empowerment di ragazzi vittime di violenza in strutture residenziali attraverso un programma di formazione sensibile al genere e centrato sui diritti dell'infanzia per gli operatori", realizzato in sei paesi europei (Spagna, Bulgaria, Scozia, Italia, Germania e Austria) e a cui l'Istituto degli Innocenti ha preso parte, era volto a migliorare la vita e le opportunità dei giovani collocati in strutture residenziali e che hanno subito violenze mettendo al centro i diritti dell'infanzia e l'ottica di genere.

Nell'ambito della rilevazione dei bisogni sia dei ragazzi/e che di educatori e educatrici che lavorano in strutture residenziali è emersa la necessità di approfondire il tema della diversità presente nelle strutture e di lavorare all'educazione alle differenze in una prospettiva intersezionale. A questo fine sono state realizzate una serie di azioni di supporto che sono documentate nel Catalogo transnazionale delle buone pratiche. Di seguito si presenta un gioco di ruolo intitolato "Come nella vita vera" che è stato utilizzato nell'ambito di una comunità residenziale per ragazze (dai 12 ai 18 anni) in Austria che rappresenta uno dei metodi maggiormente utilizzati in ambito educativo per lavorare sul tema delle differenze in un'ottica intersezionale. Il metodo si basa sulla distribuzione di carte di ruolo che descrivono la situazione di persone con background diverso. Successivamente a ogni partecipante viene chiesto di avanzare o retrocedere in risposta a una serie di affermazioni.³³

32 "Linee Guida per l'implementazione di un approccio intersezionale al lavoro di prevenzione della violenza giovanile", p. 29.

33 Per una spiegazione più dettagliata di questo modo si veda: "PeerThink: Manuale per la prevenzione della violenza tra giovani attraverso un approccio intersezionale", p. 42.

Obiettivi dell'azione sono: accrescere la conoscenza delle realtà di oppressione e di privilegio; amplificare entrambe le definizioni di oppressione e privilegio attraverso esempi comuni; riflettere sul concetto di differenze a partire da esperienze altrui (questo rende più semplice affrontare queste tematiche con ragazzi che si trovano in una situazione di svantaggio sociale in quanto non sono chiamati a esporre la propria situazione personale, ma possono riflettere sui meccanismi di oppressione/esclusione e privilegio sociali a partire da esperienze altrui).

Dopo lo svolgimento del gioco, educatori e educatrici hanno discusso con le ragazze che hanno preso parte all'azione di supporto di come si sono sentite nei vari ruoli e di cosa ha significato per loro mettersi nei panni di persone diverse attraverso un confronto fra privilegi e diritti. In particolare: è stata fatta una riflessione sugli stereotipi di genere e sui privilegi e gli svantaggi intersezionali. Attraverso l'esplorazione di situazioni diverse le ragazze hanno potuto riflettere anche sui temi dell'orientamento sessuale e dell'identità di genere. Le ragazze sono state coinvolte nell'impersonare un ruolo diverso dalla propria identità parlando dei propri sentimenti ed esperienze e anche dei diritti e delle opportunità del ruolo che hanno impersonato. In base al questionario di valutazione compilato dalle partecipanti è emerso che esse sono state fortemente coinvolte dall'azione, ma sono emerse anche alcune criticità, in particolare è stato riconosciuto che l'azione aveva obiettivi molto alti e alcune ragazze hanno avuto difficoltà a identificarsi con il ruolo che è stato loro assegnato. Dalla valutazione dei facilitatori è emerso inoltre che il metodo dovrebbe essere usato con giovani dai 14 anni in poi, mentre è fondamentale che il vocabolario e le descrizioni dei ruoli siano adattati all'esperienza e alle competenze sociali dei partecipanti prima di iniziare il gioco. Cruciale è anche il ruolo della persona che facilita l'esercizio nello stimolare una discussione efficace e adatta all'età dei partecipanti. In questo caso specifico l'azione è stata svolta in una comunità di sole ragazze, ma l'azione può essere chiaramente realizzata anche nell'ambito di gruppi misti di ragazze e ragazzi.

Esempi di carte ruolo

- 16 anni, ragazza con un background religioso di minoranza (per esempio musulmana in un ambiente cristiano). Vive con i genitori che hanno un piccolo negozio. È molto sportiva e gioca in una società di calcio. Attualmente non ha una relazione.
- 40 anni, uomo senza fissa dimora, membro della maggioranza etnica, alcolista, vive chiedendo l'elemosina e con lavori sporadici.

- 25 anni, studentessa, componente di una minoranza etnica. Lesbica, vive in un appartamento in comune. Lavora come cameriera per mantenersi agli studi.
- 38 anni, dirigente, uomo, stabilmente impiegato in una grande impresa di macchine, ha un buon tenore di vita. Membro della maggioranza etnica, sposato con 2 figli.
- 23 anni, uomo, apolide (non ha la cittadinanza nazionale), eterosessuale, non sposato, non ha figli. Lavora saltuariamente, principalmente nel settore delle costruzioni.
- 23 anni, studente, membro della maggioranza etnica, vive con i suoi genitori che sanno da molto tempo che è gay. Ha un fidanzato fisso. I suoi genitori hanno accettato la sua relazione.
- 27 anni, immigrata illegale, è fuggita dal suo paese a causa delle violenze sessuali e torture. Non ha richiesto l'asilo politico. È una madre single con due bambini, lavora come assistente familiare in casa, sottopagata.
- 17 anni, ha richiesto l'asilo politico viene dal Ghana senza la famiglia. Vive in una sistemazione per rifugiati minorenni. Non comprende la lingua del paese.
- 38 anni, proprietario di una impresa di costruzioni. Membro della maggioranza etnica, non sposato, non ha bambini, è single. Per i lavori domestici ha un aiuto sotto pagato che è un immigrato illegale. Ama andare fuori spesso e ha molte relazioni. Va regolarmente in palestra e guida una macchina veloce.
- 56 anni, manager di medio livello, membro della maggioranza etnica, ormai senza lavoro da 8 anni, perché la sua impresa è fallita. Non trova un lavoro con una posizione permanente, vive con un sussidio. Non riesce più a mantenere la sua macchina si è spostato in un appartamento più piccolo. È divorziato e ha una figlia di 15 anni che vive con la madre.
- 29 anni, donna, originaria dell'Etiopia, ha una laurea in geografia, ma è senza impiego. È sposata con un capo dirigente (che è membro della maggioranza etnica). Si prende cura dei due figli.

Esempi di frasi

- Se i tuoi genitori parlano italiano ... vai uno spazio avanti.
- Se da bambino avevi una tua camera con una porta vai uno spazio avanti.
- Se puoi tagliarti i capelli dal parrucchiere, vai avanti.
- Se la tua casa, quando eri bambino, aveva più di 10 libri per bambini e 30 per adulti, vai avanti.

- Se sei stato scoraggiato dal proseguire delle attività, carriera o scuola non per tua scelta, ma per scelta degli insegnanti o sotto la guida di esperti, vai indietro.
- Se uno o entrambi i tuoi genitori hanno completato l'università, vai avanti.
- Se non sei stato mai preso di mira dalla polizia o ti hanno mancato di rispetto a causa della tua appartenenza etnica, vai avanti.
- Se ti è possibile facilmente trovare prodotti per la cura dei capelli, per la cura della pelle, e cerotti adatti al tuo colore della pelle, vai avanti.
- Se hai letto estesamente la storia del tuo gruppo etnico nei libri scolastici vai avanti.
- Se sei cresciuto in una comunità dove gran parte della polizia, dei politici e di chi ricopre un incarico pubblico di rilievo non era del tuo genere, vai uno spazio indietro.
- Se non ti sei mai preoccupato di essere denigrato per il tuo genere, vai uno spazio avanti.
- Se non ti sei mai dovuto preoccupare di trovare una rampa di accesso per entrare in un edificio, vai uno spazio avanti.
- Se non puoi praticare la tua religione per paura di ritorsioni, torna uno spazio indietro.
- Se dipendi da qualcuno per vestirti, nutrirti o andare in bagno, torna indietro.

Strumenti

PeerThink: Manuale per la prevenzione della violenza tra giovani attraverso un approccio intersezionale, <http://www.peerthink.eu/peerthink/content/view/145/29/lang,it/>

Manuale Linee Guida per l'implementazione di un approccio intersezionale al lavoro di prevenzione della violenza giovanile, <http://igiv.dissens.de/index.php?id=98>

Alternative Future, Catalogo transnazionale delle buone pratiche, http://alternativefuture.eu/wp-content/uploads/2018/01/Alternative-Future_Catalogo-IT-web.pdf

Bibliografia

Acquah, D. Thevenon O. (2020), *Delivering evidence based services for all vulnerable families A review of main policy issues*, Directorate For Employment, Labour And Social Affairs Employment, Labour And Social Affairs Committee, OECD, 26.11.2020, JT03463566.

Agenzia europea per lo sviluppo dell'istruzione degli alunni disabili (2012), *La formazione docente per l'inclusione – Profilo dei docenti inclusivi*, Odense, Danimarca: Agenzia europea per lo sviluppo dell'istruzione degli alunni disabili. http://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-profile-of-inclusive-teachers_Profile-of-Inclusive-Teachers-IT.pdf

Agenzia europea per lo sviluppo dell'istruzione degli alunni disabili (2012), *Migliorare l'esito scolastico di tutti gli alunni – La qualità nella scuola inclusiva*, Odense, Danimarca: Agenzia europea per lo sviluppo dell'istruzione degli alunni disabili.

<http://www.european-agency.org/publications/ereports/ra4al-synthesisreport/RA4AL-synthesis-report.pdf>

Autorità garante per l'infanzia e l'adolescenza, Istituto degli Innocenti (2018), *L'inclusione e la partecipazione delle nuove generazioni di origine immigrata. Focus sulla condizione femminile. Documento di studio e proposta*. <https://www.garanteinfanzia.org/content/linclusione-e-la-partecipazione-delle-nuove-generazioni-di-origine-immigrata-focus-sulla>

Balma Tivola A., Cellini G. (3 novembre 2020), *Operatori e genitorialità in carcere- Punti di vista ed esperienze delle professioni sociali*

Barca F., Luongo P. (2020), *Un futuro più giusto*. Bologna: Il Mulino.

Bernacchi. E. (2018), *Studi di genere e teorie sociologiche: l'intersezionalità come approccio teorico e prassi critica nei confronti delle disuguaglianze sociali*, in Antonelli, F. (a cura di). *Genere, sessualità e teorie sociologiche*. Milano: Wolters Kluwer.

Bernacchi, E. (2018), *Femminismo interculturale. Una sfida possibile? L'esperienza delle associazioni interculturali di donne in Italia*, Aracne.

Bobbio A. (a cura di) (2007), *I diritti sottili del bambino. Implicazioni pedagogiche e prospettive formative per una nuova cultura dell'infanzia*, Roma, Armando.

Booth T. e Ainscow M. (2008), *L'Index per l'inclusione. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola*, Trento, Erickson.

Boutanquoi, M., Lacharité, C. (2020), Introduction : vulnérabilité et protection de l'enfance. Dans M. Boutanquoi et C. Lacharité (sous la direction de), *Enfants et familles vulnérables en protection de l'enfance*. Besançon : Presses universitaires de Franche-Comté, pp. 227-230.

Bronfenbrenner U. (a cura di) (2005), *Rendere umani gli esseri umani. Bioecologia dello sviluppo*, trad. it. Erickson, Trento 2010.

Budano V. (a cura di) (2013), *Io sono nato così. Come imparare a guardare oltre le "differenze"*, Milano, Franco Angeli.

Canevaro A. (a cura di) (2007), *L'integrazione scolastica degli alunni disabili*, Trento, Erickson.

Canevaro A. (2013), *Scuola inclusiva e mondo più giusto*, Trento, Erickson.

Castel R. (1995), *Les pièges de l'exclusion*, in "Lien social et Politiques", 34, pp. 13- 21.

Commissione europea (2020), *Piano d'azione per l'integrazione e l'inclusione 2021-2027*.

Coordinamento nazionale nuove generazioni italiane (CoNNGI), *Manifesto delle nuove generazioni italiane*, 2019. <http://conngi.it/il-manifesto/>

Connell, R. (1996), *Maschilità: Identità e trasformazioni del maschio occidentale*, Milano, Feltrinelli

Cornoldi C., Zaccaria S. (2015), *In classe ho un bambino che... Per una scuola che include. L'insegnante di fronte a DSA e BES*, Firenze, Giunti.

Corradi, L. (2018), *Il femminismo delle zingare. Intersezionalità, alleanze, attivismo di genere e queer*, Mimesis edizioni.

Cottini L. (2019), *Universal design for learning e curricolo inclusivo*, Firenze, Giunti Edu.

Crenshaw K.W. (1991), *Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color*, in Stanford Law Review, 43(6): 1241-1299.

Cyrułnik, B. (2020), *Les 1000 premiers jours*, Ministère des Solidarités et de la Santé, Paris, <https://solidarites-sante.gouv.fr/IMG/pdf/rapport-1000-premiers-jours.pdf> (accessed on 29 October 2020).

Daly, M. (2015), Introduction: Parenting Support in European Countries: A Complex Development in Social Policy, *Social Policy and Society*, Vol. 14/4, pp. 593-595, <http://dx.doi.org/10.1017/S1474746415000317>.

Davis A.Y. (2018), *Donne, razza e classe*, Alegre

Emili E.A., Lenzi L. (2014), *I mediatori didattici. Utili per tutti, indispensabili per alcuni*, Firenze, LibriLiberi.

Gardou C. (2006), *Diversità, vulnerabilità e handicap. Per una nuova cultura della disabilità*, Erickson, Trento.

Garbarino, J., Collins, C.C. (1999), Child neglect, a family with a hole in the middle. Dans H. Dubowitz (sous la direction de), *Neglected Children, research, practice, and policy*. Thousand Oaks: Sage, pp. 1-23.

Gori C. (2020) *Combattere la povertà*, Laterza, Bari-Roma.

Hill Collins P. (2015), *Intersectionality's Definitional Dilemmas*, in Annual Review of Sociology, 41, p. 1-20.

Hooks, bell (1998), *Elogio del margine. Razza, sesso e mercato culturale*, Milano: Feltrinelli.

House of Commons, Health and Social Care Committee (2019), First 1000 days of life Thirteenth Report of Session 2017-19. Report, 12 February 2019, www.parliament.uk/copyright.

lanes D. (2006), *La speciale normalità*, Trento, Erickson.

lanes D., Cramerotti S., Fogarolo F. (a cura di) (2021), *Il nuovo PEI in prospettiva bio-psico-sociale ed ecologica. I modelli e le Linee guida del decreto interministeriale n. 182 29/12/2020 commentati e arricchiti di strumenti ed esempi*, Erickson, Trento.

lanes D., Dell'Anna, S. (2020 a), *L'integrazione scolastica e sociale* Vol. 19, n. 1, febbraio 2020

lanes, D., Demo, H., & Dell'Anna, S. (2020b), *Inclusive education in Italy: Historical steps, positive developments, and challenges*, in L'integrazione scolastica e sociale, Vol. 19, n. 1, febbraio 2020.

ISTAT (2020), Report *L'inclusione scolastica degli alunni con disabilità - a.s. 2019-2020*. <https://www.istat.it/it/archivio/251409>

Lacharité C., Éthier L. S., Nolin P. (2006), *Vers une théorie écosystémique de la négligence envers les enfants*, in "Bulletin de psychologie", 59, pp. 381-94.

Marchetti S. (2013), *Intersezionalità*, in Botti, C. (a cura di) *Le etiche della diversità culturale*, Firenze, Le lettere.

Medeghini R., Fornasa W., Maviglia M., Onger G. (2009), *L'inclusione scolastica. Processi e strumenti di autoanalisi per la qualità inclusiva*, Brescia, Vannini.

Milani P. (2018), *Educazione e famiglie. Ricerche e nuove pratiche per la genitorialità*. Roma:Carocci.

Milani P., Ius M. (2010), *Sotto un cielo di stelle. Educazione, bambini e resilienza*, Raffaello Cortina, Milano.

Milani P., Ius M., Serbati S. (2013), Vulnerabilità e resilienza: lessico minimo, in *Studium Educationis*, 3, pp. 72-80.

Milani P., Ius M., Serbati S., Zanon O., Di Masi D. & Tuggia M. (2015), *Il Quaderno di P.I.P.P.I. Teorie, metodi e strumenti per l'implementazione del programma*. Nuova edizione riveduta e ampliata. Padova: Becco Giallo.

Milani P., Zenarolla A. (2020), *Il framework concettuale dei Patti di inclusione sociale nel Reddito di Cittadinanza*, in Petrella A., Milani P. (a cura di). *Il Quaderno della formazione. Materiali del corso per "Professionista esperto nella gestione degli strumenti per l'analisi multidimensionale del bisogno e per la progettazione degli interventi rivolti alle famiglie beneficiarie della misura di contrasto alla povertà e sostegno al reddito*, Padova University Press, Padova, pp. 14-59.

Ministero del lavoro e delle politiche sociali (2017), *Linee di indirizzo nazionali sull'intervento con bambini e famiglie in situazione di vulnerabilità*, Roma, <https://www.labrief-unipd.it/home-italiano/p-i-p-p-i/le-linee-d-indirizzo-nazionali/>

Ministero del lavoro e delle politiche sociali (2019a) *Linee Guida. I quaderni dei Patti per l'inclusione sociale*. Roma: Ministero del lavoro e delle politiche sociali.

Ministero del lavoro e delle politiche sociali (2019b), *Il Patto per l'inclusione sociale. I quaderni dei Patti per l'inclusione sociale*. Roma: Ministero del lavoro e delle politiche sociali.

Miur - Ufficio gestione patrimonio informativo e statistica (2020), *Focus: principali dati della scuola – avvio anno scolastico 2020/2021*.

Miur e Invalsi (2017), *Mappa indicatori per rapporto di autovalutazione. Marzo 2017*, https://www.istruzione.it/snv/allegati/2017/Mappa_degli_indicatori.pdf (consultato il 10 marzo 2021)

OECD (2018), *Poor children in rich countries: why we need policy action*. Policy brief.

OECD (2018), *The Resilience of Students with an Immigrant Background. Factors that Shape Well-being* <https://www.oecd.org/education/the-resilience-of-students-with-an-immigrant-background-9789264292093-en.htm>

Organizzazione mondiale della sanità (OMS) (2007), *Classificazione internazionale del funzionamento, della disabilità e della salute – Versione per bambini e adolescenti*, Trento, Erickson.

Parchi per tutti. Sito e blog di Claudia Protti & Raffaella Bedetti. www.parchipertutti.com/ (consultato il 10 marzo 2021).

Perrilli V. (2009), *Il concetto di intersezionalità nel contesto europeo*, in Bonfiglioli C., Corradi L., Cirillo L., De Vivo B., Farris S. R., Perilli V., *La straniera: informazioni, sito-bibliografie e ragionamenti su razzismo e sessismo*, Roma, Alegre, Roma.

Piano per gli interventi e i servizi di contrasto alla povertà 2018-2020 <https://www.lavoro.gov.it/temi-e-priorita/poverta-ed-esclusione-sociale/focus-on/Reddito-di-Inclusione-Rel/Documents/Piano-interventi-servizi-poverta.pdf>

Poché F. (2008), *Blessures intimes, blessures sociales. De la plainte à la solidarité*, Cerf, Paris.

Prilleltensky, I., Nelson, G., Peirson, L. (2001), *Promoting family wellness and preventing child maltreatment: Fundamentals for thinking and action*. Toronto: University of Toronto Press.

Raciti P.: *Linee guida per la progettazione di azioni finanziate dalla l. 285/97 rivolte ai bambini e adolescenti stranieri*.

Rec – Council of Europe Recommendation (2006), *Policy to Support Positive Parenting*, in <https://rm.coe.int/168046d340>.

Rec – Council of Europe Recommendation, 2013. *Investing in Children: Breaking the Cycle of Disadvantage*, in <http://ec.europa.eu/transparency/regexpert/index.cfm?do=groupDetail.groupDetailDoc&id=16938&no=5>.

Regione Lombardia, <https://www.regione.lombardia.it/wps/portal/istituzionale/HP/DettaglioAvviso/servizi-e-informazioni/enti-e-operatori/sistema-sociale-regionale/parchi-gioco-inclusivi-2020-2021/parchi-gioco-inclusivi-2020-2021> (consultato il 10 marzo 2021).

Regione Toscana, Rete degli osservatori sociali (2003), *Le voci dell'immigrazione*. Portale nazionale migranti- sezione Regione Toscana <http://www.integrazionemigranti.gov.it/leregioni/toscana/Pagine/Piano-integrato-di-intervento-regionale.aspx>

Regolamento della consulta giovanile "Megafono". Approvato con delibera del Consiglio Unione n. 39 del 29.07.2010 <https://www.unione.terredicastelli.mo.it/allegati/39/REG.%20DELLA%20CONSULTA%20GIOVANILE%20MEGAFONO%20all10cu039.pdf>

Save the Children (2016) *Child Poverty: What Drives It and what It Means to Children across the World*, in <https://www.savethechildren.it/sites/default/files/files/uploads/pubblicazioni/child-poverty-what-drives-it-and-what-it-means-children-across-world.pdf>.

Scardicchio A.C. (2021), *Metabolé. Speranza, resilienza, complessità*, Franco Angeli, Milano.

Sen A.K. (1999), *Lo sviluppo è libertà*, tr. it. 2000. Milano: Mondadori.

Serbati S., Milani P. (2013), *La tutela dei bambini. Teorie e strumenti d'intervento con le famiglie vulnerabili*, Carocci, Roma.

Shonkoff J. P. et al. (2012), *The Science of Neglect: The Persistent Absence of Responsive Care Disrupts the Developing Brain*, Center on the Developing Child at Harvard University, Working Paper 12, <http://www.developingchild.harvard.edu>.

Soulet M. H., (2014b), *Vulnérabilité et enfance en danger. Quels rapports ? Quels apports?*, in ONED, 2014. Observatoire National de l'Enfance en Danger, 2014. *Vulnérabilités, identifications des risques et protection de l'enfance*, La Documentation Française, Paris, pp. 128-39.

Spivak, G. C. (1996), *Gli studi subalterni. Decostruire la storiografia*, in Di Cori P. (a cura di), *Altre storie. La critica femminista della storia*, Bologna: Clueb.

Thévenon O. (2020), *Family Support Services across the OECD*, Directorate For Employment, Labour And Social Affairs Employment, Labour And Social Affairs Committee, OECD, 20.11.2020, JT03468741.

The Scottish Government (2008), *A Guide to Getting It Right for Every Child*, Scottish Government, Edinburgh.

UNESCO (2016), *Education 2030. Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4*, http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/education-2030-incheon-framework-for-action-implementation-of-sdg4-2016-en_2.pdf (consultato il 10 marzo 2021).

Unicef Italia (2012), *Facce d'Italia. Condizioni e prospettive dei minorenni di origine straniera*.

<https://www.unicef.it/media/facce-ditalia-condizione-e-prospettive-dei-minorenni-di-origine-straniera/>

Unicef (2020), *Sfere di influenza Un'analisi dei fattori che condizionano il benessere dei bambini nei paesi ricchi*, Innocenti Report Card 16. 1607940798-unicefreportcard16.pdf (datocms-assets.com)

United Nations (2006), *Convention on the rights of persons with disabilities and Optional Protocol*, <https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities.html> (consultato il 10 marzo 2021).

Vianello R., Di Nuovo S. (2015), *Quale scuola inclusiva in Italia? Oltre le posizioni ideologiche: risultati della ricerca*, Trento, Erickson.

Vineis P., Carra L., Cingolani R. (2020), *Prevenire*, Einaudi, Torino.

Ward H., Rose W. (2002), *Approaches to Needs Assessment in Children's Services*, Jessica Kingsley Publishers, London.

Weber L. (2004), *A Conceptual Framework for Understanding Race, Class, Gender, and Sexuality*, in Hesse-Biber S.N., Yaiser M. (a cura di). In *Feminist Perspective on Social Research* (pp. 121-139), New York: Oxford University Press, p. 128.

Yuval Davis, N. (2006), *Intersectionality and Feminist Politics*, in *European Journal of Women's Studies*, 13 (3): 193-209.

Zambianchi E. (2012), *Supporto alla genitorialità: tipologie di intervento e percorsi formativi*, Università Ca' Foscari, Venezia

Capitolo 7

Interventi nella domiciliarità

7.1

Educativa domiciliare

All'interno del capitolo dedicato agli "Interventi nella domiciliarità" trova spazio il tema relativo all'educativa domiciliare. Inserire un contributo su questo tema in un manuale di programmazione e progettazione nei territori di servizi integrati per l'infanzia e l'adolescenza vuol ricordare che è auspicabile e necessario inserire anche questi interventi all'interno dei piani territoriali di intervento per l'infanzia e l'adolescenza, collegandoli all'intera rete di servizi e azioni per la tutela e la promozione dei diritti.

Dal punto di vista della programmazione, il contenuto operativo del dispositivo è riconducibile alla definizione del Nomenclatore degli interventi e dei servizi sociali "F3 - Sostegno socio-educativo domiciliare. Si tratta di interventi di sostegno destinati ai soggetti a rischio di emarginazione e alle relative famiglie, erogati a domicilio per il raggiungimento della massima autonomia personale e sociale". Tale intervento è anche previsto nei dispositivi attivabili per i beneficiari dell'Assegno di Inclusione e per i nuclei familiari e gli individui che si trovino in simili condizioni economiche, in possesso di attestazione ISEE non superiore a 9.360 euro per i quali sussista una "presa in carico sociale" come definita con decreto del Ministero del lavoro e delle politiche sociali n. 160 del 29 dicembre 2023. Il Patto per l'inclusione (che con riferimento ai beneficiari ADI è definito all'interno del Percorso personalizzato di inclusione sociale e lavorativa, di cui all'art. 6 D.L. 48/2023) assume le caratteristiche del progetto personalizzato di cui all'articolo 6 del D.lgs. n. 147/2017 e definisce i sostegni da attivare a favore dei nuclei beneficiari dell'Assegno di Inclusione, previsti dall'art. 7 del D.lgs. n. 147/2017. Tra gli interventi previsti all'articolo 7, che costituiscono livelli essenziali delle prestazioni, è incluso il dispositivo di educativa domiciliare.



I beneficiari dell'Assegno di Inclusione accedono al Patto per l'inclusione previa valutazione multidimensionale dei bisogni del nucleo familiare, dipendono dalle caratteristiche del soggetto minorenne e dalle condizioni motivanti la sua attivazione. In generale, considerando le fasi evolutive, l'Educativa domiciliare si può articolare, fra l'altro, in tre tipologie generali:

- Educativa domiciliare precoce, collegata a interventi di *home visiting* a sostegno dei primi mille giorni, quindi tra gli 0 e i 36 mesi del bambino, che può avere anche nel periodo della gravidanza e accompagnare tutta la fase di strutturazione del legame di accudimento e affettivo madre – bambino e/o coppia genitoriale – bambino, in alcuni modelli di intervento si valorizzano non solo figure educative, bensì anche di ostetrica o psicologi;
- Educativa domiciliare a sostegno del bambino e delle competenze genitoriali positive di chi si prende cura del bambino, così come descritto, ad esempio, nelle *Linee di indirizzo nazionali per l'intervento con bambini e famiglie in situazione di vulnerabilità* (Ministero del lavoro e delle politiche sociali, 2017);
- Educativa domiciliare con adolescenti a sostegno della loro autonomia e capacità di svincolo, anche a supporto di comportamenti di ritiro sociale e abbandono scolastico.

La flessibilità e la modularità dell'intervento educativo domiciliare si ritagliano intorno ai bisogni dei singoli bambini/ragazzi e dei loro contesti di vita. L'intervento educativo domiciliare si adatta a tutte le età della vita di bambini e ragazzi, modificando di conseguenza le strategie di intervento. L'educativa domiciliare è un intervento complesso che richiede il supporto di un'équipe multiprofessionale e l'inserimento dei singoli progetti anche all'interno di una rete di servizi integrativi alle attività che si costruiscono e si realizzano nel contesto domiciliare in senso stretto, si pensi, ad esempio a ludoteche, centri diurni socio educativi e aggregativi, biblioteche, servizi ricreativi, sportivi, culturali territoriali in vario modo utili alla crescita del bambino/adolescente o alle figure di cura. Si tratta di un dispositivo che si realizza attraverso una forte collaborazione tra servizi e figure professionali diverse e tra servizi pubblici, agenzie educative, ed enti del terzo settore. Qualora la situazione della persona minorenne e della sua famiglia lo richieda, dovrà essere attivata l'interazione e la cooperazione con i servizi dell'area sanitaria e sociosanitaria in particolare a fronte di esigenze di presa in carico nella fase dei primi mille giorni di vita e/o di supporto per disabilità psicofisiche o problematiche comportamentali e relazionali particolarmente acute.

Come anticipato, tale intervento può anche essere parte di un provvedimento giudiziario teso al sostegno delle competenze genitoriali e quindi attivato in presenza di condizioni di rischio evolutivo cui il minorenne potrebbe essere esposto. Fra gli attori, pertanto, potrà essere presente l'Autorità giudiziaria. In questo caso, l'educativa domiciliare potrà svolgere una funzione di prevenzione ovvero di accompagnamento e sostegno al minore e alla famiglia nell'affrontare le diverse fasi dell'allontanamento così come quello del rientro nel proprio nucleo familiare.

In generale, l'intervento educativo domiciliare è finalizzato a:

- offrire un sostegno coerente alle potenzialità e alle risorse di ogni bambino e bambina, ragazzo e ragazza in affidamento, e alle loro famiglie, che sia capace di rispondere ai loro specifici bisogni evolutivi;
- contribuire a soddisfare i bisogni evolutivi del bambino/adolescente e quindi a sviluppare le sue capacità nelle diverse aree della crescita;
- accompagnare e sostenere le figure genitoriali e di cura ad apprendere modalità positive di risposta al soddisfacimento dei bisogni di crescita del bambino/adolescente in modo congruo e appropriato alla sua età e condizione;
- accompagnare il bambino/adolescente e chi si prende cura di lui ad integrarsi in maniera positiva nell'ambiente sociale e nell'accesso ai servizi.

Il modello più diffuso di Educativa Domiciliare e/o Territoriale prevede un educatore professionale presente con regolarità nella casa della famiglia e nel suo ambiente di vita, per un definito numero di ore settimanali, al fine di "valorizzare le risorse che là si manifestano e per accompagnare il processo di costruzione di risposte positive (competenze e strategie) ai bisogni evolutivi del bambino da parte delle figure genitoriali in maniera progressivamente più autonoma" (MIps; 2017, 69). Tale tipologia di intervento trova una sempre maggior diffusione nel panorama dei servizi che si occupano di bambini e ragazzi, anche a ragione dell'attuale crescita della vulnerabilità sociale che sta facendo seguito alla crisi economica e all'emergenza sanitaria Covid.

La maggiore frequenza di situazioni di povertà e isolamento sociale, di precarizzazione della vita lavorativa si intrecciano con storie personali e familiari già in sé a volte difficili, portando le famiglie ad affrontare più problemi simultaneamente e mettendo alla prova le stesse capacità dei genitori di mantenere un processo ben-trattante per i figli nel rispondere ai loro bisogni evolutivi. Gli interventi di educativa domiciliare rispondono all'esigenza di una flessibilità e modularità dell'intervento che sappia ritagliarsi sui bisogni degli interlocutori siano essi bambini, ragazzi e genitori.

Gli interlocutori privilegiati sono dunque i membri del nucleo familiare, rispetto ai quali l'intervento si modifica in base ai bisogni che richiedono garanzia. La cosiddetta prospettiva dei bisogni evolutivi, teoria elaborata all'interno della psicologia dello sviluppo, diventa cruciale, ponendo al centro non la ricerca del problema, le carenze dei genitori, le difficoltà del bambino o del contesto, ma il bambino e i suoi bisogni evolutivi; bisogni che possono essere soddisfatti "solo all'interno di una relazione educativa, capace di orientare positivamente il processo di crescita" (Milani, 2018, p. 123). In questa cornice, la flessibilità e modularità dell'intervento educativo domiciliare si ritagliano intorno ai bisogni considerati, in base ai quali accompagnare l'empowerment delle risposte dei genitori, ma anche dei contesti di vita. L'intervento educativo domiciliare si adatta dunque a tutte le età della vita di bambini e ragazzi, modificando le strategie di intervento in base ai bisogni considerati, sempre adottando una triplice attenzione: 1) l'attenzione a rispondere ai "bisogni evolutivi del bambino e quindi a sviluppare le sue capacità nelle diverse aree di crescita" (Mlps, 2017, 70); 2) l'attenzione "ad accompagnare le figure genitoriali ad apprendere modalità positive di risposta al soddisfacimento dei bisogni di crescita del bambino" (ibidem); 3) l'attenzione a che il bambino e i genitori possano "integrarsi in maniera positiva nell'ambiente di vita di appartenenza" (ibidem), facilitando e promuovendo la vita del bambino nei contesti scolastici ed educativi e facilitando l'accesso delle famiglie ai servizi e alla vita della comunità.

L'intervento educativo domiciliare che si costruisce intorno ai bisogni dei bambini e che assume una prospettiva relazionale, assume dunque molteplici identità. Nel continuum tra promozione, prevenzione e protezione, esso si pone in maniera prevalente nella seconda area, quella della prevenzione, volta a dare risposta ai rischi che possono ostacolare il percorso di sviluppo dei bambini e dei ragazzi.

Eppure, l'azione dell'educatore, proprio per la sua flessibilità, può intrecciare anche le altre aree del continuum: per esempio, quando l'educatore promuove nei contesti di vita delle famiglie le condizioni idonee alla crescita dei bambini e dei ragazzi, egli si pone contemporaneamente nell'area delle prevenzione e nell'area della promozione; oppure, l'intervento educativo domiciliare può essere pensato in integrazione e complementarietà con interventi volti a proteggere la salute e la sicurezza del bambino, per esempio quando l'educatore è presente nel domicilio della famiglia nei periodi di "rientro a casa" del bambino o del ragazzo che vive in contesti residenziali (comunità o affido).

La modulabilità dell'intervento di educativa domiciliare si traduce anche in una flessibilità oraria, che si adatta alle esigenze dei bambini, delle famiglie e della comunità. Non garantirla comporta il rischio di realizzare un intervento costruito sulle esigenze degli operatori e dei servizi e incapace di rispondere ai reali bisogni che si incontrano.

Inoltre, l'educatore professionale che lavora nel domicilio della famiglia non opera mai da solo. La stessa prospettiva dei bisogni evolutivi richiama i principi della interdisciplinarietà e corresponsabilità: "poiché il bisogno si esprime dentro una relazione, ogni soggetto attivo nel processo di risposta si sente implicato nella cura, invitato a ricercare la propria responsabilità, a ingaggiarsi nel dare il proprio contributo (Milani, 2018, p. 123). L'ingaggio che l'intervento educativo domiciliare attiva e richiede è quello della famiglia e del suo contesto sociale, ma anche quello delle altre professionalità che si stanno prendendo cura del bambino e della famiglia, siano esse assistenti sociali, psicologi, neuropsichiatri, logopedisti, ecc. La presenza degli altri professionisti è necessaria sia per garantire risposte articolate, coerenti e unitarie ai bisogni dei bambini e delle famiglie, sia per assicurare all'educatore quel confronto necessario a leggere le dinamiche familiari, evitando i rischi di un eccessivo coinvolgimento emotivo e di una solitudine operativa in cui si ha la sensazione di portare da soli "un fardello troppo grande".

Considerata la complessità e la specificità dell'intervento educativo domiciliare, è importante assicurare la piena partecipazione dell'educatore in una equipe multidisciplinare, in cui le analisi e le comprensioni dell'educatore rispetto i bisogni e le risposte da garantire possano essere discussi, completati e costruiti insieme alle altre professionalità, nonché insieme alla famiglia.

In fase di progettazione del servizio è dunque importante considerare la garanzia di un monte orario dedicato alle riunioni di equipe sia per gli educatori, sia per le altre figure professionali che partecipano all'accompagnamento della famiglia (Serbati, Milani, 2013; Tuggia, 2020).

Sovente, gli educatori che operano in contesti domiciliari appartengono a enti del terzo settore. In questi casi è importante che le convenzioni tra enti titolari ed enti gestori del servizio educativo domiciliare garantiscano che gli educatori professionali "siano membri a tutti gli effetti dell'equipe" (MIps, 2017, 69), anche prevedendo e assicurando un corrispettivo economico dedicato alle riunioni di equipe e al confronto con gli altri operatori.

Il tempo lavoro dell'educatore professionale non si esaurisce negli accessi al domicilio della famiglia, e nemmeno con la partecipazione alle equipe multidisciplinari. Il lavoro dell'educatore professionale è fatto anche di raccolta di documentazione e di incontri e colloqui con i soggetti che vivono la comunità del bambino e della famiglia, siano essi altri professionisti (es. gli insegnanti) oppure rappresentanti delle reti informali (es. il parroco, gli allenatori sportivi, ecc.). L'educatore costruisce le risposte ai bisogni di crescita dei bambini e dei ragazzi, anche attraverso un lavoro indiretto di comunità, che cura e crea le basi in grado di facilitare la realizzazione di tali risposte. In tal senso, è dunque importante garantire all'educatore una copertura economica adeguata.

La complessità dell'intervento educativo domiciliare richiede di considerare attentamente il tema del mandato lavorativo affidato agli educatori e educatrici. Il mandato rappresenta il contratto, il patto entro cui l'educatore è chiamato a muoversi per realizzare i compiti che l'istituzione, l'ente in cui opera gli affida. Il mandato appartiene all'ente pubblico titolare degli interventi domiciliari, che lo definisce e trasmette agli educatori e/o alle cooperative che assumono l'affidamento del servizio. Il mandato riguarda tutte quelle informazioni importanti per portare a termine il compito assegnato. Esso è importante per rendere trasparente il campo d'azione e le finalità dell'agire dell'educatore: sovente capita che le attività educative siano confuse con quelle di un animatore, oppure di chi aiuta i bambini nei compiti o ancora con attività di assistenza.

Tutte queste azioni fanno certamente parte dell'impegno dell'educatore, e nel mandato va esplicitato in che modo esse non sono fini a se stesse, ma vanno intese come un mezzo per intervenire "a supporto della crescita e della piena umanizzazione delle persone lungo l'intero arco di vita e nei molteplici contesti in cui si realizza" (Iori, 2018, p. 4).

L'educatore professionale opera, dunque, in un contesto dove le responsabilità sono diffuse e la complessità è alta. Dotarsi di strumenti utili a governare tale complessità è un aspetto fondamentale che se viene disatteso può portare a un triplice rischio. Il primo rischio è di portare avanti un "fare irriflesso", derivante da forme di "pedagogia naturale" maturata nella propria esperienza di vita anche familiare, oppure da un sapere professionale frutto di routine, di abitudini e di esperienza "irriflessa" appunto, dove l'intenzionalità delle scelte di azione, la direzione verso cui esse vanno non è esplicita né consapevole (Becchi, 1995; Savio, 2001; Serbati, Milani, 2013; Serbati, 2020). Il secondo rischio, collegato al primo, è di rifugiarsi in un iper-coinvolgimento emotivo, con un agire non solo non consapevole, ma anche guidato dalle emozioni che la relazione con le persone genera nel presente. Il terzo rischio è che gli educatori "pongano il proprio agire al servizio di altri sguardi, di altre letture, pur legittime, ma perdendo così la possibilità di far evolvere la situazione anche in virtù di una propria competenza specifica" (Serbati, 2020, 20).

Per evitare di incorrere nei tre rischi appena esposti una particolare attenzione va posta nei confronti di pratiche e strumenti che riguardano da una parte l'analisi dei bisogni dei bambini e delle famiglie, dall'altra, la progettazione delle esperienze educative.

Un primo aspetto per un agire educativo consapevole riguarda l'utilizzo di "quadri teorici di analisi dei bisogni" (quale per esempio il Modello Multidimensionale dei Bisogni del Bambino, presentato nelle Linee di indirizzo nazionali. L'intervento con bambini e famiglie in situazioni di vulnerabilità, MIps, 2017), in grado di mettere a disposizione una mappa con cui orientarsi e di mantenere l'orientamento e l'attenzione nei confronti di tutti i singoli bisogni da considerare. I quadri teorici di analisi vengono concretizzati attraverso "tracce" entrano dentro il lavoro educativo e dentro le sue azioni di analisi attraverso processi di documentazione pedagogica che osservano, annotano, registrano, ascoltano la vita delle persone e delle loro relazioni e riportano le considerazioni e le voci di tutti, bambini e famiglie *in primis* (Lawrence-Lightfoot, 2003; Giudici et al. 2009; Serbati, 2020).

Un secondo aspetto riguarda l'utilizzo delle tracce scritte e visive dei percorsi di documentazione pedagogica, da parte degli altri colleghi dell'equipe multidisciplinare «come base per apprendere come accompagnare le persone nell'intervento, garantendo, in base alle competenze di ciascuno, la cura degli aspetti educativi, sociali, psicologici, assistenziali, economici, ecc.» (Serbati, 2020, p. 150). L'equipe multidisciplinare offre all'educatore l'opportunità di un confronto: il sapere degli educatori, che è testimonianza del sapere delle persone stesse, diventa parte di una costruzione e ricostruzione di una «conoscenza del bambino e del ragazzo che non è fine a sé stessa, ma è base per trovare strumenti e strategie di intervento» (Melazzini, 2011, p. 160). «Infatti, così come l'educatore arricchisce le proprie comprensioni grazie agli apporti degli altri professionisti, allo stesso modo assistenti sociali, psicologi, pediatri, neuropsichiatri, specialisti della riabilitazione, ecc. hanno la possibilità di confrontare, arricchire, modificare le proprie comprensioni alla luce dei saperi della quotidianità, resi fruibili dalla documentazione pedagogica» (Serbati, 2020, p. 151).

Un terzo aspetto riguarda i processi di partecipazione di bambini e famiglie durante l'analisi dei bisogni che li riguardano. La documentazione pedagogica già sollecita la voce dei protagonisti, attraverso pratiche di dialogo e di narrazione e ascolto sui bisogni emersi. Essa permette dunque di includere nell'equipe multidisciplinare il punto di vista e le conoscenze dei beneficiari dell'intervento, che l'educatore ha sollecitato e documentato nei percorsi della quotidianità. «Di più, poiché la documentazione è costruita con la partecipazione dei beneficiari, essi possono anche essere facilitati, attraverso di essa, nel partecipare direttamente e in presenza all'equipe multidisciplinare stessa, poiché con l'educatore hanno vissuto un percorso in cui hanno avuto modo di prepararsi, riflettere e rendere evidente e comprensibile la lettura dei propri bisogni, delle proprie aspettative e dei propri desideri» (Serbati, 2020, 151).

Infine, l'ultimo aspetto riguarda il passaggio dall'analisi dei bisogni alla progettazione di interventi che sappiano dare risposta a tali bisogni. Se, attraverso la documentazione pedagogica, i bisogni hanno trovato lettura e comprensione da parte di tutti gli attori coinvolti, le azioni da introdurre non riguardano solo l'educatore o la famiglia nello stretto contesto degli accessi domiciliari dell'educatore.

Lo scopo del lavoro educativo è coinvolgere i bambini e le famiglie in un processo di sperimentazione di sé, del mondo e degli altri che può esitare in un cambiamento di modalità soggettive di pensare, di sentire, di comportarsi, di agire e di relazionarsi. Il progetto educativo riguarderà dunque tutti gli attori coinvolti, i quali creano insieme le condizioni affinché bambini e famiglie possano sviluppare un processo di cambiamento, apprendendo a dare risposta ai bisogni evolutivi considerati.

7.1.1

Le pratiche della documentazione pedagogica

Quattro sono le pratiche fondamentali della documentazione pedagogica, risorsa fondamentale per l'analisi dei bisogni dei bambini e delle famiglie (Serbati, 2020; Petrella, Serbati, 2018; Lawrence-Lightfoot, 2003).

L'osservazione educativa. Principio basilare dell'osservazione è che essa è descrizione, che «significa invitare chi osserva a essere il meno interpretativo possibile, a tenere sotto controllo ed espungere dall'osservazione le sue impressioni, i suoi commenti, le sue letture a proposito di quanto sta accadendo sotto i suoi occhi» (Nigito, Savio, 2004). Peculiarità dell'osservazione educativa, che la distingue da qualsiasi altra forma di osservazione sistematica è che essa avviene nel corso dell'azione, durante percorsi di vita quotidiani delle persone e non può in alcun modo focalizzarsi solo sul singolo, ma ha come oggetto la relazione tra persona e ambiente, che è anche la storia di una relazione. Infine, l'osservazione educativa non ha una finalità in sé, non è volta a offrire spiegazioni o diagnosi. Per l'educatore l'osservazione è descrizione che si apre al dialogo: le osservazioni dell'educatore sono un punto di partenza per arricchire le comprensioni di altri significati soggettivi delle persone che partecipano alla relazione. Il fine non è la spiegazione o la descrizione, ma la costruzione di comprensioni intersoggettive partecipate.

L’ascolto e la narrazione. La pratica della narrazione educativa permette alle comprensioni dell’educatore di essere arricchite dalle narrazioni degli interlocutori. Ascoltare la persona che si ha di fronte, invitare al racconto, alla descrizione alla costruzione di una riflessività su di sé e sul proprio mondo sono spazi che l’educatore realizza durante il tempo trascorso accompagnando la vita delle persone che incontra.

La registrazione. Le pratiche dell’osservazione e della narrazione educativa necessitano di essere affiancate dalla pratica della registrazione quotidiana. Poiché il lavoro educativo realizza le proprie pratiche nel corso dell’azione e del fare, la registrazione fatica a trovare spazio nelle routine degli educatori. Eppure, educarsi alla disciplina della registrazione quotidiana è importante per evitare il rischio di lasciare che il lavoro educativo sia assorbito da un “fare irriflesso”, basato su intuizioni e buon senso, invece che su competenza e ragionamento.

Il dialogo. Le pratiche dell’osservazione, della narrazione/ascolto e della registrazione non sono da intendere come rendiconto finale, raccolta di documenti, «un portfolio che alimenta la memoria, la valutazione, l’archivio» (Rinaldi, 2009, p. 81); esse sono procedure che sostengono l’azione educativa nel dialogo con i bambini, le famiglie e gli altri professionisti.

– **La pratica della microprogettazione**

Anche il passaggio alla progettazione dell’intervento educativo richiede di essere documentato. La documentazione pedagogica si arricchisce dunque di un’ulteriore pratica: la micro-progettazione (Serbati, 2020, pp. 126; Serbati, Milani, 2013, pp. 177 ss.). Essa prevede la compilazione con la persona e/o con altri attori coinvolti di griglie come nell’esempio, ripetute in una quantità pari al numero dei bisogni cui l’intervento si propone di dare risposta. L’insieme delle griglie funge da guida per la realizzazione delle esperienze educative progettate e costituisce il patto educativo, in grado di restituire a tutti i partecipanti i passi condivisi per sperimentare le risposte ai bisogni.

La micro-progettazione	
Bisogno/risorsa da valorizzare	
Risultato/i atteso/i	
Azioni	
Responsabilità	
Tempi	
Monitoraggio	
Verifica finale	

La micro-progettazione risponde a sette domande:

Bisogno/risorsa da valorizzare. Risponde alla domanda: che cosa? Che cosa vogliamo cambiare/rafforzare? Di cosa ha bisogno la persona? È il bisogno cui rispondere individuato in fase di *assessment*. Esso può essere declinato sia come risposta a una criticità, sia come valorizzazione di una risorsa.

Risultati attesi. Perché? Ossia verso dove, con quali obiettivi e quali risultati attesi ci si prefigge di ottenere. Riguarda quei cambiamenti, quegli apprendimenti che ci si aspetta che le persone e i rispettivi contesti relazionali raggiungano. Il linguaggio evita l'utilizzo di espressioni che fanno emergere giudizi valoriali o normativi, ponendo l'attenzione sulla descrizione dei comportamenti e dei bisogni che sono stati oggetto di discussione con le persone.

Azioni. Come? Sono le azioni necessarie per far sì che gli apprendimenti e i cambiamenti descritti nei risultati attesi siano raggiunti. Sono le azioni delle persone e degli operatori e comprendono le attenzioni dell’educatore nel costruire un contesto facilitante. È importante che tali azioni siano descritte in maniera precisa e puntuale, di modo che ciascun attore possa facilmente riconoscere la propria parte nel canovaccio dell’intervento educativo, che viene presentato tramite le micro-progettazioni.

Responsabilità. Chi? Le azioni richiedono di indicare i soggetti che ne sono i responsabili.

Tempi. quando? È molto importante che lo spazio temporale entro cui le persone mettono alla prova le proprie competenze e abilità sia ben definito. Infatti, possedere un orizzonte temporale crea rassicurazione rispetto le paure e i fantasmi di fallimento e offre una prospettiva di revisione e di riprogettazione.

Monitoraggio. Risponde alla domanda: Come sta andando? Riguarda il monitoraggio dell'esperienza, dove le microprogettazioni costituiscono il canovaccio con cui confrontarsi nel corso dell'azione al fine di verificare la fattibilità, congruenza e adeguatezza delle esperienze educative proposte ed eventualmente aggiustarne il tiro. È una verifica che richiede all'operatore di continuare a utilizzare le pratiche dell'osservazione educativa, della narrazione/ascolto e della registrazione quotidiana durante la realizzazione delle esperienze educative, perché è da queste pratiche che è possibile ricavare quelle informazioni, quei nuovi significati condivisi che possono consentire la progettazione di nuove esperienze educative, via via sempre più appropriate e coerenti ai bisogni cui dare risposta.

Valutazione finale. Entro la data di scadenza del tempo in cui si è progettato è necessario ritornare alle microprogettazioni compilate per discutere se i risultati attesi sono stati raggiunti/ non raggiunti/ raggiunti in parte e concordarne la motivazione

– *La storia di Mercedes*

Mercedes è una bambina di 6 anni che frequenta la scuola primaria. Sua madre, Maria Jesus, è dominicana, ma Mercedes è nata in Italia. Il padre vive in un'altra città e vede sua figlia poche volte all'anno. Da poco più di anno a Mercedes e a Maria Jesus è stata proposta l'attivazione di un intervento di educativa domiciliare. Il percorso con Franco, l'educatore della cooperativa sociale convenzionata con il Comune, è iniziato con qualche difficoltà: la bambina appariva disorientata e poco interessata alle attività proposte dall'educatore, mentre la madre sembrava non avere relazioni al di fuori del nucleo familiare. I rapporti tra lei e la scuola della figlia, inoltre, si limitavano a sintetiche note scritte che comprendeva solo parzialmente.

Il contesto familiare e sociale nel quale l'educatore si è trovato a lavorare ha reso necessaria fin da subito la costituzione di un'equipe multidisciplinare capace di avvicinarsi alle dinamiche di questo nucleo da varie prospettive e con differenti strumenti.

Franco, quindi, non ha lavorato da solo: la madre di Mercedes è stata invitata a partecipare attivamente all'equipe costituita insieme ad altri operatori, con l'intenzione di creare un clima collaborativo, favorire la circolarità delle informazioni raccolte e condividere gli obiettivi da raggiungere per co-costruire un progetto quadro in grado di innescare cambiamenti significativi nei livelli di benessere di Mercedes e Maria Jesus.

L'aspetto partecipativo e dialogico è sempre stato particolarmente curato e Franco, lavorando al contempo con Mercedes e con sua madre, ha proposto loro la partecipazione ad alcuni momenti ricreativi organizzati in quartiere e ad alcuni incontri collettivi con altri genitori e bambini. La diffidenza iniziale di Maria Jesus verso i momenti di socialità esterni si è gradualmente affievolita, soprattutto osservando Mercedes, i suoi progressi e la sua vivacità nelle relazioni con gli altri bambini. Maria Jesus, inoltre, è stata costantemente coinvolta da Franco non solo nella definizione del progetto quadro, ma anche, attraverso l'utilizzo del modello multidimensionale Il Mondo del Bambino, nella raccolta di osservazioni e informazioni su Mercedes, sul legame fra loro due e sulle sue relazioni con il contesto di appartenenza. Grazie alle informazioni che tale modello ha reso possibile raccogliere e che l'educatore ha condiviso in prima battuta con la madre e poi con il resto dell'equipe, Maria Jesus è riuscita a osservare i comportamenti e gli atteggiamenti di sua figlia da una prospettiva diversa e si è accorta, ad esempio, che Mercedes non apprezza il suo utilizzo compulsivo e prolungato dello smartphone, che la isola da lei.

Un ulteriore elemento che ha caratterizzato questo intervento di educativa domiciliare è stato l'uso costante e puntuale della documentazione. Le varie osservazioni raccolte e le progettazioni individuate, con l'ausilio del modello Il Mondo del Bambino, sono infatti state oggetto di riflessione e condivisione con l'equipe. In prima battuta, ciò ha permesso, ad esempio, agli insegnanti di comprendere maggiormente il background familiare di Mercedes e le difficoltà che incontra nella sua quotidianità, contribuendo a ricreare il rapporto tra Maria Jesus e la scuola sulla base di alcune attenzioni particolari.

In seconda battuta, l'aver documentato e reso accessibile a madre e figlia le diverse osservazioni e interpretazioni raccolte nel corso dei mesi dall'inizio dell'intervento di educativa domiciliare ha permesso a Mercedes di guardare al suo recente passato e confrontarlo, come fotografie scattate in tempi diversi, con la sua situazione attuale, rendendo più immediato il riconoscimento dei cambiamenti avvenuti e dei risultati raggiunti. La rilevanza di questa documentazione è stata testimoniata anche da un episodio particolarmente significativo che Franco non ha mancato di condividere con i suoi colleghi: «quando Simona mi ha sostituito come educatrice domiciliare poche settimane fa, è stata Maria Jesus, la madre, a chiederle un momento di confronto durante il quale le ha spiegato gli obiettivi che ci eravamo dati e le responsabilità in capo a lei e all'educatore. È stato un momento molto significativo, in cui ho capito quanto avessimo lavorato insieme e con quanta trasparenza avessimo affrontato le dinamiche del suo nucleo familiare».

– La storia di Paola

Paola è una bambina di 10 anni, vive con mamma, papà e il fratello più grande. Paola frequenta la quarta elementare, ha problemi di attenzione in classe e a casa non parla molto con i suoi genitori. Non riesce a stringere amicizie con altri bambini e si chiude spesso in sé stessa. Da qualche mese a Paola e alla sua famiglia è stato proposto un intervento di educativa domiciliare: per due volte alla settimana un educatore affiancherà Paola e i suoi genitori in alcune attività, per sviluppare il suo potenziale, aiutarla a esprimersi meglio e migliorare il suo rapporto con genitori e compagni. Stefano, l'educatore domiciliare, è entrato con delicatezza e leggerezza nelle dinamiche familiari e nelle prime settimane ha accompagnato e osservato Paola nei suoi vari contesti di vita, a casa, a scuola, ai giardinetti, in piscina, al campo di calcio.

Stefano ha sempre cercato il modo migliore per fare esprimere Paola e per fare emergere i suoi desideri. Dopo lunghi pomeriggi insieme e dopo aver instaurato un rapporto di fiducia, Paola comincia ad aprirsi e a raccontare maggiormente i suoi timori, le sue emozioni e i suoi desideri. L'educatore domiciliare ha creato attorno a Paola un contesto di ascolto e di attesa, in cui la bambina ha potuto esprimersi con i suoi tempi e le sue modalità.

Da questo dialogo Stefano ha rilevato un elemento che altri membri dell'équipe sembravano aver ignorato: Paola è particolarmente interessata e appassionata di castelli medioevali e attorno a questo argomento riesce con più facilità a partecipare attivamente a una discussione, a un'attività ricreativa o didattica.

L'educatore domiciliare ha saputo attivare e potenziare le risorse di Paola rendendola protagonista delle azioni che si apprestavano a realizzare insieme e non semplice osservatrice. Stefano ha condiviso questa informazione con il resto dell'équipe e attorno a essa Paola, i genitori e i professionisti hanno costruito delle strategie d'azione e delle progettazioni da realizzare. Paola ha contribuito a queste decisioni e Stefano ha fatto in modo che non si sentisse mai esclusa. Con l'insegnante sono stati individuati degli obiettivi riguardanti dei lavori personalizzati sul Medioevo che Paola stessa ha proposto di fare e che ha esposto in classe suscitando apprezzamento da parte dei compagni. Pur con alcune difficoltà, Paola è riuscita non solo a portare a termine la ricerca, ma a parlarne in classe facendosi protagonista.

Nello spazio di ascolto e proposta che si è creato, anche grazie all'intervento dell'educatore domiciliare, Paola è riuscita a esprimere la volontà di trascorrere del tempo libero con i genitori andando a visitare qualche castello e raccogliendo delle foto-ricordo. Anche in questo caso l'attività è stata realizzata e ha permesso a Paola di rinforzare la propria passione e, attorno a essa, migliorare la relazione con i propri genitori.

All'inizio sembrava quasi impossibile coinvolgere Paola e costruire con lei il percorso e le attività da svolgere. La capacità dell'educatore di ascoltare, osservare le proposte e i suggerimenti della bambina, anche quando era in silenzio, è stata fondamentale. Soprattutto, Stefano non ha dato per scontato il silenzio di Paola, ha osservato, ascoltato e registrato tutto ciò che Paola aveva proposto e condiviso durante i loro primi incontri. Il tempo che la bambina e l'educatore si sono dati per conoscersi e sviluppare la fiducia non è un aspetto secondario e questo ci ha permesso di far emergere il potenziale della bambina dalla sua stessa voce, senza forzare o interpretare dall'esterno. Stefano non ha offerto "il suo" intervento, le "sue" attività. In un certo senso non ha riempito quello che sembrava essere un vuoto con proposte pre-confezionate. Stefano ha aspettato, osservato, ascoltato e soprattutto registrato tutti i messaggi verbali e non verbali di Paola.

E tra questi messaggi, è stato in grado di trovare la chiave di accesso per costruire insieme attività e interventi e rendere protagonista la bambina. Tra questi messaggi, è stato in grado di registrare la risorsa offerta da Paola ed è stato in grado di coglierla per migliorare le sue attività. Non solo, Stefano ha lavorato come intermediario con il team di professionisti, ma anche con i suoi genitori. Stefano ha raccontato ciò che aveva osservato, registrato, condiviso con Paola in modo che potesse essere compreso da tutti come un'opportunità per sviluppare i suoi interventi. Ed è bello vedere la disponibilità dei vari attori (genitori e professionisti) ad "allineare" i loro interventi sulla competenza, sulla risorsa del bambino.

7.2

Home visiting 0-3 anni

Un ulteriore intervento domiciliare inserito all'interno del capitolo è l'Home visiting.

L'Home visiting è orientata ambiziosamente al potenziamento delle risorse protettive dei genitori per ridurre il rischio di mal-trattamento; è un programma con oggetti di lavoro, obiettivi, metodologie specifici.

Le Linee Guida dell'OMS sottolineano che i programmi di home visiting (HV) consentono di far pervenire le risorse della comunità alle famiglie, nelle loro case e sono di comprovata efficacia nella prevenzione del maltrattamento sui bambini e le bambine. L'OMS, infatti, pone l'attenzione sulla precocità della rilevazione prendendo in esame il periodo precedente e immediatamente successivo alla nascita del figlio. I servizi, sociosanitari e ospedalieri, con cui la gestante viene a contatto possono rilevare precocemente segnali di disagio e attivare interventi di sostegno preventivo a difficoltà di cura e gestione della genitorialità, che rappresentano fattori di rischio rispetto all'instaurarsi di condotte inadeguate e maltrattanti sui figli.

Sullo sfondo vi sono tutti i recenti studi sull'attaccamento e l'ingresso del paradigma della genitorialità che individua la relazione genitori-figli come focus dell'intervento, uscendo dalla polarizzazione tra tutela del bambino e/o cura dell'adulto sofferente e/o inadeguato. Adottando un'ottica trigenerazionale, l'Home visiting mira a lavorare sul sostegno agli attuali genitori tenendo conto anche delle loro infanzie infelici.

Ciò che caratterizza l'Home visiting è che il setting prevalente è la casa, lo strumento privilegiato la relazione tra l'operatrice e la madre, rispondendo a quella scelta espressa dalla l. 285, di "andare verso" i cittadini e i bambini in particolare. Ciò ha rovesciato le rappresentazioni dei servizi diffuse tra gli Amministratori ma anche tra gli operatori di attendere gli utenti presso le sedi, e ha sorpreso anche i cittadini stessi con una rottura rispetto all'offerta tradizionale soprattutto per il capovolgimento di logica nell'offerta: non un servizio come luogo, ma "una presenza presso".

Destinatari dell'Home visiting sono le famiglie che vivono in situazioni di rischio rispetto all'esercizio della genitorialità, ascrivibili a condizioni personali e sociali, ma sono anche portatrici di risorse, soprattutto nei termini della disponibilità a mettersi in gioco, chiedere e ricevere aiuto. Può essere una genitorialità fragile, insicura, incapace di affrontare in modo adeguato le responsabilità proprie della maternità/paternità, caratterizzata dalla mancata o debole capacità nel costruire e/o mantenere l'insieme delle condizioni (interne e esterne) che consentono un esercizio positivo e autonomo delle funzioni genitoriali. Può essere anche una genitorialità complicata da disabilità o disturbi dello sviluppo del figlio. L'appropriatezza dell'intervento viene individuata attraverso una articolata valutazione iniziale effettuata attraverso i colloqui con i genitori e il confronto in una équipe integrata che rappresenta un altro pilastro dell'HV.

La progettazione dell'HV richiede un'attenzione al sistema integrato socio-sanitario ed educativo perché l'efficacia dell'intervento è connessa al fatto di essere un tassello di un sistema più ampio. Infatti, l'HV è come un ponte che permette alla famiglia di migliorare la connessione con la comunità, come beneficiaria, ma anche come protagonista, in una dimensione di reciprocità. Un aspetto cruciale è la individuazione del target e la definizione del processo per definire l'appropriatezza dell'intervento, condividendo sia i criteri sia le modalità di ingaggio delle famiglie. Un criterio di valutazione iniziale prognostica del buon esito dell'intervento è la disponibilità dei genitori e il loro protagonismo. In tal senso sono da considerare preferibili gli accessi spontanei e gli invii che avvengono attraverso il personale sociosanitario vissuto come più supportivo dei servizi sociali rispetto ai quali vi è più spesso un vissuto di controllo; un dispositivo di intercettazione delle famiglie già verso il termine della gravidanza – attraverso ginecologi e ostetriche – rappresenta un elemento importante da prevedere nella progettazione così come il coinvolgimento dei punti vaccinali oltre che ovviamente dei pediatri di famiglia.

La riuscita dell'intervento si fonda sul coinvolgimento e la condivisione fin dalla progettazione dell'iniziativa con: consultorio familiare, percorso nascita, anestesia, ostetricia, neonatalità, pediatri, servizio tutela minori.

7.2.1

Organizzazione

L'intervento di HV si caratterizza per le dimensioni spaziale, temporale, relazionale, operativa.

La dimensione spaziale: la casa è il setting principale dell'intervento (Talarico 2010) non estemporaneo come nelle altre tipologie di visite domiciliari. L'immersione fisica integrale con i cinque sensi dentro la casa è la peculiarità (Premoli 2012). Il significato e il valore della domiciliarità è nello stare nella casa: sentire gli odori – dai profumi dei cibi all'olezzo della sporcizia – i suoni – dalle ninne nanne cantate ai bambini, alle grida dei litigi, al rumore assordante della strada – vedere gli abbracci, le carezze, gli strappi, vivere le routine.

La dimensione temporale: nel Programma di HV il tempo è rilevante nella estensione (minimo 6 mesi), nella frequenza (almeno 2 volte a settimana), nell'intensità (almeno 2 ore ogni volta). Il tempo trascorso insieme consente l'aumento della fiducia, l'uscire dalla compulsione del fare, lo sviluppo di una relazione che sostiene il cambiamento.

La dimensione relazionale: il Programma si realizza attraverso lo sviluppo di una relazione tra i genitori, in particolare la madre e l'operatrice, basata sulla condivisione, il supporto, l'osservazione. La condivisione della casa e del tempo colloca la relazione in una dimensione particolare in cui è nell'osservazione partecipe e nell'affiancamento che si propongono ai genitori stili e contenuti dell'accudimento fisico ed emotivo. La relazione significativa interpersonale tra l'operatrice e la madre si propone come una possibilità di esperire un nuovo attaccamento, una relazione nutritiva per la madre spesso deprivata/vittima che può così sperimentarsi nella funzione genitoriale sostenuta da un legame che la contiene e promuove l'autostima, le risorse nascoste, la progettualità. Il rafforzamento della soggettività della donna-madre, spesso vittima di "esperienze sfavorevoli" nella propria Infanzia, si realizza nel promuovere e sostenere un progetto di vita, personale e genitoriale.

Il Sostegno alla relazione madre-figlio nelle dimensioni di attaccamento e accudimento, avviene nella relazione tra la madre e l'operatrice utilizzando i principi dell'intelligenza emotiva per cui "sentire la comprensione dell'altro rende più aperti e disponibili alla relazione", piuttosto che uno stile correttivo che farebbe passare un messaggio: "ne so più di te/non sei una buona madre".

La dimensione operativa: il fare nell'HV si realizza nella condivisione, non nell'insegnamento né nella sostituzione. Si propongono ai genitori opportunità e punti di vista nello sviluppo della relazione con i figli, nell'accudimento fisico ed emotivo, nella gestione domestica, nell'organizzazione delle routine, nel fronteggiamento delle ordinarie difficoltà, nell'integrazione sociale. La promozione e la tutela della salute fisica e psicologica del bambino, della madre, del nucleo, sono proposte sviluppando modalità congrue nell'igiene e nell'alimentazione e favorendo l'accesso consapevole ai servizi in una logica di prevenzione e di demedicalizzazione. Si propongono interventi ludico-educativi per promuovere le competenze emotive e le abilità per stare con i figli a partire dal gioco, dalla lettura, dalla musica come veicolo di emozioni, relazione, talenti.

Una funzione è la mediazione relazionale dei genitori tra loro, con le famiglie d'origine, con i servizi, sostenendo le loro competenze e riducendo le diffidenze e gli atteggiamenti di contrapposizione, delega, ecc.

La dimensione economica. Pur senza addentrarsi in un'analisi dettagliata, è possibile collocare l'appropriatezza dell'HV nel più ampio filone riflessivo sui costi della prevenzione, connettendo le indagini svolte nel 2013 e 2015 dal Cismai e Fondazione Terres des Hommes, in collaborazione anche con l'Università Bocconi, l'altra con l'Autorità garante per l'infanzia e l'adolescenza. La lettura delle ricerche indica la diffusione, sia pure ancora molto sommersa, del maltrattamento e gli elevati costi diretti e indiretti connessi alla violenza sull'infanzia. I documenti si pongono in sintonia con la Raccomandazione della Commissione europea (C(2013) 778 finale) del 20 febbraio 2013 che chiede agli Stati di "Investire nell'infanzia per spezzare il circolo vizioso dello svantaggio sociale".

I programmi di HV riducono i rischi di maltrattamento e promuovono le risorse genitoriali rappresentando un vantaggio non solo sul piano della promozione dei diritti umani, ma anche in prospettiva nella riduzione dei costi connessi al maltrattamento sia per i figli che per i genitori.

Sul piano organizzativo si può prevedere una équipe formata dalle operatrici, una coordinatrice, un supervisore; un livello di équipe multidisciplinare che auspicabilmente è composta dal referente del servizio sociale territoriale, del socio-sanitario, dagli operatori dei servizi invianti; un livello di rete che coinvolge i responsabili delle agenzie territoriali per inserire l'HV tra i dispositivi attivabili negli interventi di prevenzione.

7.2.2

Gestione dell'intervento

La gestione dell'HV può essere tanto diretta quanto indiretta a seconda dell'assetto del sistema dei servizi territoriali. Ciò che è importante è la formazione specifica degli operatori coinvolti. Un elemento essenziale è la partecipazione dei genitori in tutte le fasi dell'intervento considerando che si è nella fase di prevenzione. Se la gestione è indiretta è essenziale la funzione di regia pubblica socio sanitaria per garantire l'inserimento dell'iniziativa nel sistema di opportunità offerto ai bambini e ai genitori.

Il sistema di monitoraggio e valutazione rappresenta un elemento fondamentale per la qualità e per l'efficacia. Sono prevedibili diversi strumenti sia nella fase di prima conoscenza per definire l'appropriatezza (griglie, criteri condivisi, ecc.) sia nella fase di osservazione per la ridefinizione degli obiettivi sia nel monitoraggio e nella valutazione finale.

7.2.3

Qualità

La qualità dell'HV è nella relazione che si stabilisce tra l'operatrice e i genitori, in particolare la madre. L'investimento è quindi a garantire che questa relazione possa essere funzionale agli obiettivi e che consenta di gestire le inevitabili criticità connesse a:

- il delicato posizionamento all'interno della famiglia in un setting a bassissima soglia che espone l'operatrice sul piano emotivo e relazionale, con il rischio che possa colludere con il genitore facendo fatica a intercettare i segnali di rischio e pregiudizio per il bambino;
- il perseguimento degli obiettivi specifici di prevenzione del maltrattamento e promozione della genitorialità versus un intervento di tipo educativo-assistenziale;

- le alleanze tra genitori e operatrice, operatrice e servizi centrate sulla fiducia e la cooperazione, considerando i diversi livelli di prossimità che si stabiliscono, le dinamiche relazionali, i diversi mandati di aiuto e protezione.

Rappresentano dispositivi strategici per garantire la qualità:

- la formazione: orientata a rafforzare le competenze sul piano cognitivo, metodologico e riflessivo, potenziando le capacità delle operatrici di rielaborare l'esperienza e connetterla agli approcci teorici e alle linee guida;
- la supervisione: centrata sulle dimensioni soggettive e relazionali, attraverso l'individuazione delle criticità che mettono a rischio l'operatore rendendolo vulnerabile soggettivamente e professionalmente, potenziando invece le risorse di ascolto, sostegno, posizionamento;
- l'équipe: focalizzata sulla progettazione e sul monitoraggio per ciascuna famiglia, con attenzione agli obiettivi, agli imprevisti, agli aspetti organizzativi e a ridurre il senso di solitudine della singola operatrice;
- il lavoro in rete: finalizzato ad allargare le corresponsabilità nella finalità di prevenzione, integrare gli interventi e consentire una presa in carico comunitaria una volta terminato il Programma che faciliti la chiusura, ma non sia un abbandono.

Le evidenze internazionali e nazionali individuano come punti di forza:

- la precocità dell'intervento che consente di agire in un'ottica di prevenzione primaria;
- una maggiore disponibilità dei nuclei con bambini piccoli ad accogliere l'intervento domiciliare e a farsi aiutare, mettendosi in gioco in un cambiamento;
- una implementazione delle relazioni informali e formali;
- la possibilità di trattare i nodi con la famiglia allargata.

7.2.4

La valutazione di appropriatezza

L'attivazione del progetto di HV si fonda su un'attenta fase di rilevazione dei segnali di rischio di mal-trattamento, accompagnata da una valutazione multidimensionale della situazione familiare.

La fase di rilevazione e prima valutazione è il momento dell'individuazione dei segnali di malessere dei figli e dei genitori, dei rischi di disfunzionalità, delle risorse per un'evoluzione trasformativa. L'obiettivo di questa fase è rilevare i problemi connessi alle relazioni familiari, distinguendo il rischio dal mal-trattamento vero e proprio. La rilevazione è anche il momento della prima individuazione delle risorse immediatamente disponibili. È importante quindi l'esplorazione del grado di consapevolezza dei genitori, da cui dipende l'andamento dell'intervento di HV, poiché incide sulla loro predisposizione a coinvolgersi nel percorso, sulla disponibilità ad affidarsi, sulla propensione a mettersi in gioco e a rivedere la loro funzione parentale. Diventa importante valutare caso per caso se il grado di consapevolezza è da considerarsi una "conditio sine qua non" per l'avvio dell'HV, se può costituire un obiettivo dell'HV, se va trattato in altri contesti e da altri servizi (ad es. percorso di sostegno delle competenze genitoriali).

La comprensione dei problemi richiede uno sguardo articolato che coinvolge tutti gli attori, i genitori e i bambini quando possibile, i diversi operatori a contatto con la famiglia per costruire una visione complessa. Essa è tale quando è in grado di considerare in modo integrato le dimensioni: sanitaria, cognitiva, emotiva, comportamentale, socio-ambientale, relazionale, valoriale.

Negli anni la letteratura del servizio sociale ha sviluppato diversi modelli di valutazione.

A partire dal modello *process oriented* proposto da Di Blasio e sviluppato successivamente da Bertotti si è impiantato nel Paese un sistema abbastanza diffuso e verificato che propone agli assistenti sociali un approccio conoscitivo e valutativo che prende in esame diverse dimensioni e, pur senza attribuire punteggi numerici ai diversi item di osservazione, sollecita professionisti a maturare un parere elaborato attraverso l'utilizzo di un metodo di lavoro e l'adozione di criteri confrontabili.

Da diversi anni si è diffuso anche tra i servizi sociali il modello di valutazione proposto da Milani e Serbati e adottato nel progetto PIPPI (Programma di Interventi Per Prevenire l'Istituzionalizzazione) che anche propone un approccio conoscitivo/valutativo nella fase di pre - assessment che gli assistenti sociali utilizzano insieme ad altri operatori per costruire una rappresentazione dei problemi.

L'utilizzo di una modalità di valutazione che si avvalga di una griglia si confronta spesso con diverse resistenze:

- tempo da dedicare per raccogliere le osservazioni e conmetterle, sia direttamente che nel confronto con altre figure professionali e con i familiari;
- difficoltà a gestire e connettere le molteplici informazioni raccolte;
- timore di individuare fattori di rischio mai evidenziati.

Tuttavia, l'utilizzo di uno strumento che permetta di raccogliere le informazioni e formulare delle ipotesi ha notevoli vantaggi. Aiuta a:

- considerare l'appropriatezza di un intervento;
- lavorare in una situazione di trasparenza, perché permette di esplicitare risorse e nodi critici e criteri di valutazione adottati;
- condividere gli obiettivi con la famiglia e nella rete. Ricorrere alla condivisione di pareri e responsabilità garantisce i bambini, i genitori e l'operatore stesso che, in questo modo, può fronteggiare il sentimento di solitudine, impotenza o, di contro, onnipotenza che deriva dall'impattare situazioni a volte estremamente dolorose, se non traumatiche.

Alla luce della valutazione, si possono prefigurare tre grandi scenari (Di Blasio, 2004):

- nelle situazioni con prevalenza di risorse, la scelta sarà di aiuto e sostegno al bambino e ai genitori con interventi di supporto domiciliare e territoriale, quindi la attivazione dell'HV sarà appropriata nell'ottica del sostegno alla genitorialità;
- in compresenza di fattori di rischio, amplificazione del rischio e di alcune risorse, la scelta sarà di protezione del bambino, attraverso il potenziamento delle risorse familiari, il monitoraggio della famiglia, la segnalazione alla Procura Minorile per attivare una valutazione più approfondita sul bambino e sui genitori; quindi la attivazione dell'HV sarà appropriata nell'ottica di coniugare aiuto e protezione;

- in assenza di significativi e attuali fattori protettivi, la scelta sarà per la protezione e tutela del bambino, attraverso il collocamento fuori della famiglia, prescrizioni dei servizi e della Autorità giudiziaria alla famiglia, la valutazione dei danni subiti dai bambini e delle risorse presenti, la valutazione della recuperabilità genitoriale. In questo caso non è prevedibile un intervento di HV.

Il vero dilemma però per l'assistente sociale è definire quale è la tipologia e la gravità dei problemi e quindi quale è il contesto anche perché le situazioni non sono mai così nette. Tuttavia l'esperienza insegna che, in questa fase, è molto importante la chiarezza nella rete e con la famiglia per evitare o almeno ridurre fraintendimenti o posizionamenti invischianti.

Bibliografia

Bastianoni P. (2012), *Il sostegno alla genitorialità fragile: il progetto di affiancamento familiare*, Minori giustizia, 1, pp. 212-219.

Becchi E. (1995), *Valutare sistemi, programmi e profitto educativi: operatività complesse*, in "Quaderni di RES", 9, pp. 5-8.

Bertotti T., Artiaco D., Giordano M. e Galli F. (2014), *Spunti metodologici sulla funzione di tutela dell'infanzia nei servizi sociali del Comune di Napoli: la riflessione e la proposta operativa*, Napoli, www.comune.napoli.it.

Bismuto G., Gasparini N. e Giordano M., (2013), *Interventi territoriali/comunitari precoci di sostegno alla genitorialità vulnerabile. So.Fa (Sostegno alle famiglie)*, Quaderni ACP, 20(4), pp. 170-171.

Bollini A., Giannotta F., Merlino D. (2015), *Indagine nazionale sul maltrattamento dei bambini e degli adolescenti in Italia*, Autorità garante per l'infanzia e l'adolescenza, Cismai, Terre des Hommes, www.cismai.org.

Cirillo G. et al., (2013), *Programma adozione sociale: valutazione dei primi risultati*, Studi Zancan, n. 5, pp. 82-97.

Cirillo G., Aurelio G., Di Maio C. et al. (2014), *Adozione sociale*, adestdellequatore, Napoli.

Cismai- Fondazione Terre des Hommes-Università Bocconi, (2013), *Tagliare sui bambini è davvero un risparmio? Spesa pubblica: impatto della mancata prevenzione della violenza sui bambini*, www.cismai.org

Cismai-(2017), *Linee Guida per l'home visiting come strumento nella prevenzione del maltrattamento familiare all'infanzia* www.cismai.org

Costanzi C. (a cura di) (2006), *Introduzione all'analisi dei servizi e degli interventi in ambito sociale*, Franco Angeli, Milano.

Crivillé A. (1995), *Genitori violenti, bambini maltrattati*, Liguori, Napoli.

Di Blasio P., (2015), *Violenza all'infanzia: fragilità dei legami familiari, risorse e percorsi di intervento*, La famiglia, pp.189-204.

Finzi I., Imbimbo F., Kaneklin S. (2013), *Accompagnami per un po'*, Franco Angeli, Milano.

Giordano M. (2017), *Esperienze di home visiting*, in *La prevenzione del maltrattamento all'infanzia*, a cura di M.T. Pedrocchio Biancardi Franco Angeli.

Giordano M. et al. (2017), *Sostegno precoce alla genitorialità: l'home visiting in un'esperienza territoriale*, Maltrattamento e abuso all'infanzia, n. 1/2013vol. 19, n.1.

Giudici C., Rinaldi C., Krechevsky M. (a cura di) (2009), *Rendere visibile l'apprendimento. Bambini che apprendono individualmente e in gruppo*, Reggio Children, Reggio Emilia.

Lawrence-Lightfoot S. (2003), *The essential conversation. What parents and teachers can learn from each other*, Ballentine Books, USA (trad. it. Il dialogo tra genitori e insegnanti, Edizioni Junior, Bergamo 2012).

Malacrea M. (2004), *Il "buon trattamento": un'alternativa multiforme al maltrattamento infantile*, Cittadini in crescita, n. 1, 1-7.

Melazzini C. (2011), *Insegnare al principe di Danimarca*, Sellerio Editore, Palermo.

Milani P., (2007), *Tutela del minore e genitorialità: primi appunti per una pedagogia dei genitori*, Minori giustizia, 3, pp. 27-45.

Milani P. (2018), *Educazione e Famiglie. Ricerche e nuove pratiche per la genitorialità*, Carocci, Roma.

Mlps - Ministero del lavoro e delle politiche sociali (2017), *L'intervento con bambini e famiglie in situazione di vulnerabilità*, Roma.

Nigito G., Savio D. (2004), *Osservare per progettare: riflessioni e strumenti per l'osservazione pedagogica del bambino e del contesto*, in A. Bondioli, M. Ferrari, *Educare la professionalità degli educatori per l'infanzia*, Edizioni Junior, Bergamo, 79-111.

Olds DL (2006), *The Nurse-Family Partnership: An evidence based preventive intervention*, Infant Mental Health Journal, 27, 5-25.

Pedrocco Biancardi M.T. (2013), *Curare senza allontanare. Esperienze di home visiting per il sostegno educativo alla famiglia*, Franco Angeli, Milano.

Pedrocco Biancardi M.T (2017), *La prevenzione del maltrattamento all'infanzia*, Franco Angeli

Petrella A., Serbati S. (2017), *Educativa domiciliare: quale partecipazione possibile? Operatori e genitori si confrontano con le proposte di una sperimentazione in corso*, in "Encyclopaideia", XXI (48), pp. 46-69.

Premoli S., Confalonieri M., Volpi M., (2012), *In terra straniera serve tempo: entrare come educatori a casa di bambini e genitori vulnerabili*, Animazione sociale, n. 259, pp. 91.

Rinaldi C. (2009), *In dialogo con Reggio Emilia. Ascoltare, ricercare, apprendere*, ReggioChildren, Reggio Emilia.

Savio D. (a cura di) (2001), *La relazione educativa come processo d'indagine*, Edizioni Junior, Bergamo

Serbati S. (2020), *La valutazione e documentazione pedagogica. Strumenti per l'educatore*, Carocci, Roma.

Serbati S., Milani P. (2013), *La tutela dei bambini. Teorie e strumenti di intervento con le famiglie vulnerabili*, Carocci, Roma.

Talarico A, Orlandini L. (2013), *Si può curare anche in casa?*, in Pedrocco Biancardi (2013).

Tamburlini G. (2014), *Interventi precoci per lo sviluppo del bambino: razionale, evidenze, buone pratiche*, Medico e Bambino; 33: 232-239.

Tuggia M. (2020), *L'educatore come geografo umano. Un metodo per la conoscenza educativa con i bambini, gli adolescenti e le loro famiglie in situazione di vulnerabilità*, Edizioni La Meridiana, Molfetta.

World Health Organisation (2006), *Preventing Child Maltreatment: a guide to taking action and generating evidence*, Geneve, World Health Organisation, (trad. it.: Prevenire il maltrattamento sui minori: indicazioni operative e strumenti di analisi, 2009).

World Health Organization (2013), *European Report on Preventing Child Maltreatment. Summary* (trad. it. Rapporto europeo sulla prevenzione del maltrattamento. Sommario, 2014).