



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.

Premessa

Il Manuale è rivolto a coloro che, con ruoli diversi, immaginano, elaborano, commissionano, gestiscono, attuano, valutano, sovrintendono e verificano la programmazione, i servizi e i progetti per l'infanzia e l'adolescenza.

Esso costituisce uno strumento per accompagnare nuove programmazioni e progettazioni "per e con" le nuove generazioni, a partire dai diritti e dalle opportunità radicati nei valori della Convenzione Onu sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza, valorizzando le migliori pratiche di lavoro sociale.

Nel contesto delle normative regionali e delle diverse fonti di finanziamento destinate esplicitamente all'infanzia e all'adolescenza (di origine europea, nazionale, regionale o locale) il Manuale si colloca nella cornice nazionale della pianificazione delle politiche sociali, delle normative di settore e delle politiche europee, col fine di rafforzare l'infrastruttura dei servizi sociali, sociosanitari e socioeducativi fornendo indicazioni di metodo e di contenuto.

L'aggiornamento della prima edizione del Manuale valorizza il percorso fatto dalla sua pubblicazione attraverso i webinar di approfondimento, i seminari in presenza, la raccolta di esperienze interessanti e significative sulla piattaforma dedicata. Esso valorizza anche percorsi paralleli che sono stati avviati su iniziativa del Ministero del lavoro e delle politiche sociali, tra i più importanti l'aggiornamento e la disseminazione delle *Linee di indirizzo per l'affidamento familiare* (redatte nel 2012 e aggiornate nel 2024) e le *Linee di indirizzo per l'accoglienza nei servizi residenziali per minorenni* (redatte nel 2017 e aggiornate nel 2024).

Il Manuale rimane uno strumento operativo, coerente con le finalità dei principali strumenti di programmazione e pianificazione nazionali per la tutela e la promozione dei diritti delle nuove generazioni.

Tra norme e programmazione

Parte I

Capitolo 1

I diritti delle nuove generazioni nella normativa internazionale, europea, nazionale e regionale

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

Il FNPS è stato istituito nel 1998, in attuazione di quanto previsto dall'articolo 59, comma 44, della legge n. 449 del 1997, ma ha trovato piena definizione solo all'art. 20 della legge n. 328 del 2000. Con l'obiettivo di delimitare in modo più preciso l'area degli interventi e dei servizi da finanziare a valere sulle risorse del FNPS, a partire dal 2013, sulla base di una proposta del Coordinamento delle regioni, è stata concordata una programmazione delle risorse sulla base di macro livelli e di aree di utenza: attraverso la definizione del sistema degli interventi e dei servizi sociali si è tentato di arrivare alla successiva definizione degli obiettivi di servizio, intesi come standard da garantire nelle more della definizione dei livelli essenziali.

All'articolo 18 della legge n. 328 del 2000 viene altresì previsto uno specifico strumento di programmazione, il *Piano nazionale degli interventi e dei servizi sociali*, strumento di governo e indirizzo delle politiche su base nazionale. Tale Piano rappresenta quindi lo strumento di programmazione nazionale dell'utilizzo delle risorse del FNPS, il cui compito primario è quello di individuare il percorso di definizione dei Livelli essenziali delle prestazioni in ambito sociale (LEPS) attraverso la definizione di obiettivi condivisi così da assicurare maggiore uniformità territoriale allo «sviluppo degli interventi (...) nell'ottica di una progressione graduale, nei limiti delle risorse disponibili, nel raggiungimento di livelli essenziali delle prestazioni assistenziali da garantire su tutto il territorio nazionale»¹.

¹ Art. 21, comma 7, D.Lgs. 15 settembre 2017, n. 147 "Disposizioni per

«All'Istituto degli Innocenti che mi ha chiesto di illustrare il *Manuale di programmazione e progettazione dei servizi per le nuove generazioni*, più che delle illustrazioni a commento dei capitoli, ho proposto una storia per sole immagini.

In questa storia, un gruppo di bambini di varie età e abilità si unisce per affrontare un viaggio iniziatico attraverso una foresta.

Le vicende che scandiscono il racconto sono scaturite dai temi affrontati dal manuale fra i quali il diritto al gioco, la salute, l'inclusione, il bullismo e i comportamenti a rischio. Il modo di interpretare questi temi è invece quello metaforico di tante fiabe, sia classiche (Hänsel e Gretel) che moderne.

Il viaggio si conclude sulla spiaggia, con fermo immagine dei bambini che corrono verso il mare, perché fra le tante immagini dell'infanzia, quella di Antoine, nei 400 colpi di Truffaut, è una delle mie preferite».

Simone Frasca
illustratore e scrittore di libri per bambini

Tuttavia, al primo *Piano nazionale degli interventi e dei servizi sociali* relativo al triennio 2001-2003, per diversi anni non sono seguiti ulteriori documenti di programmazione sociale elaborati a livello centrale. È stato, infatti, necessario attendere il decreto legislativo n. 147 del 2017 istitutivo della Rete della protezione e dell'inclusione sociale, nonché il decreto del Ministero del lavoro e delle politiche sociali del 26 novembre 2018 per l'approvazione del primo *Piano sociale nazionale* per le annualità 2018-2020², contenuto nell'Allegato A. Infatti, il D.Lgs. n. 147 del 2017 ha affidato alla Rete una rinnovata progettualità programmatica, collegando i tre maggiori fondi sociali (Fondo nazionale per le politiche sociali, Fondo povertà, Fondo per le non autosufficienze) ad altrettanti Piani, elaborati dalla stessa Rete, "di natura triennale con eventuali aggiornamenti annuali": il Piano sociale nazionale, il Piano per gli interventi e i servizi sociali di contrasto alla povertà, il Piano per la non autosufficienza.

Il Piano sociale nazionale del triennio 2018-2020 perseguiva l'obiettivo di assicurare maggiore omogeneità territoriale, quantomeno a valere sulle risorse del FNPS e, specificamente, della quota di risorse destinate alle politiche per i bambini e i ragazzi, individuando come priorità imprescindibile l'adozione di un approccio il più possibile integrato nella programmazione dei servizi territoriali. Tenendo conto delle osservazioni elaborate dalla Corte dei Conti nell'indagine del 2018 sulla gestione del Fondo infanzia e adolescenza³, il primo Piano nazionale ha destinato agli interventi e ai servizi sociali per l'infanzia e l'adolescenza una quota fissa del FNPS pari ad almeno il 40%. Tale scelta derivava da valutazioni non solo sulle pregresse azioni realizzate a livello locale (la soglia del 40% è molto vicina a quanto in media già programmato dalle regioni a valere sulle risorse del Fondo nazionale politiche sociali,

¹ l'introduzione di una misura nazionale di contrasto alla povertà".

² Decreto direttoriale del Ministero del lavoro e delle politiche sociali del 26 novembre 2018 "Riparto del Fondo nazionale politiche sociali. Annualità 2018".

³ «La difficoltà di individuare gli specifici interventi di competenza regionale a favore dei minori effettuati a valere sulle risorse del Fondo riconfluite in modo indistinto e senza vincolo di destinazione nel Fondo nazionale per le politiche sociali (...) quest'ultimo aspetto si ritiene, peraltro, ad oggi individuabile la competenza dell'amministrazione centrale, che è la sola a poter assicurare il necessario coordinamento ed una distribuzione dei servizi di qualità omogenea su tutto il territorio nazionale (...), superando le differenze esistenti fra un territorio e l'altro del Paese» (Del. 3 agosto 2018, n. 15/2017/G).

seppur nella consapevolezza della notevole variabilità tra le stesse), ma anche in esito a un lavoro di concertazione pluriennale svolto in seno al Ministero del lavoro e delle politiche sociali che ha visto il coinvolgimento di tutti gli attori nel panorama delle politiche a favore di bambini e adolescenti sul tema del diritto alla famiglia. Il Piano sociale nazionale 18-20 già prestava particolare attenzione all'implementazione delle tre Linee di indirizzo descritte nel precedente paragrafo⁴, riconoscendo quanto il passaggio istituzionale che, dal 2018⁵ ha avviato l'implementazione delle Linee di indirizzo per l'intervento con bambini e famiglie in situazione di vulnerabilità con un finanziamento a valere sulla quota del FNPS destinata alle regioni, abbia da un lato messo a sistema un metodo e un programma, dall'altro consegnato nelle mani delle regioni la titolarità e il pieno protagonismo nell'attuazione di un percorso che deve entrare nelle prassi metodologiche del maggior numero possibile di Ambiti territoriali e di servizi al fine di garantire una reale applicabilità e la massima contaminazione dei contenuti delle Linee di indirizzo.

Dopo vent'anni dal primo *Piano nazionale degli interventi e dei servizi sociali*, il 28 luglio 2021 la Rete della protezione e dell'inclusione sociale presieduta dal ministro del Lavoro e delle politiche sociali ha discusso e approvato il nuovo *Piano nazionale degli interventi e dei servizi sociali*, contenente al suo interno il Piano sociale nazionale 2021-2023, il quale individua le priorità collegate al FNPS e alla sua programmazione, e il Piano per gli interventi e i servizi sociali di contrasto alla povertà 2021-2023, in cui sono esplicitati i principali interventi di lotta alla povertà da portare avanti sul territorio.

⁴ «Dal punto di vista degli interventi, non può qui non richiamarsi il grande lavoro di concertazione svolto in seno al Ministero del lavoro e delle politiche sociali che per oltre un lustro ha coinvolto tutti gli attori nelle politiche di tutela del diritto di bambini e ragazzi ad una famiglia, non solo i diversi livelli di governo territoriale ma anche l'area del terzo settore e della società civile. L'apertura dei tavoli di confronto ha portato alla redazione condivisa di documenti di indirizzo dapprima in tema di affidamento familiare, successivamente in tema di accoglienza in strutture residenziali e, da ultimo, sull'intervento con bambini e famiglie in situazioni di vulnerabilità, tutti oggetto di accordo in sede di Conferenza unificata (rispettivamente, del 25 ottobre 2012, del 14 dicembre 2017 e del 21 dicembre 2017). Tali linee di indirizzo sono qui integralmente richiamate e costituiscono il principale riferimento per l'attuazione delle politiche per l'infanzia e l'adolescenza a valere sulle risorse del FNPS».

⁵ Decreto interministeriale 26 novembre 2018, registrato alla Corte dei Conti il 14/12/2018, al n. 3492.

Questa seconda versione del Piano sociale nazionale ha confermato la previsione, già concordata in sede di decreto di riparto del FNPS per l'anno 2020⁶, di destinare una quota fissa agli interventi per le persone di minore età, che è passata dal 40% al 50% delle risorse regionali⁷.

Il *Piano nazionale degli interventi e dei servizi sociali 2021-2023* ha dato impulso effettivo al percorso di definizione e implementazione di LEPS, distinguendo due principali ambiti di impiego e le relative attività prioritarie: i) *Azioni di sistema* (Punti unici di accesso; LEPS Supervisione del personale dei servizi sociali; LEPS Dimissioni protette; Potenziamento professioni sociali) e ii) *Interventi rivolti alle persone di minore età* (LEPS Prevenzione allontanamento familiare - P.I.P.P.I.; Intervento promozione rapporti scuola territorio - Get Up; Sostegno ai care leavers; Garanzia infanzia). Il Piano 21-23 non solo si è posto in continuità con gli interventi previsti sia dal 5° Piano nazionale per l'infanzia e l'adolescenza, approvato dall'Osservatorio nazionale per l'infanzia nel giugno 2021 e con decreto del Presidente della Repubblica il 25 gennaio 2022, ma anche con le indicazioni prioritarie definite in sede di Raccomandazione istitutiva della Garanzia infanzia (Child Guarantee), approvata dal Consiglio dei ministri dell'Unione europea il 14.6.2021 e successivamente declinata nel Piano nazionale di attuazione della Garanzia Infanzia (PANGI). Il Piano 21-23 ha rilanciato e individuato come livello essenziale il Programma di intervento per la prevenzione dell'istituzionalizzazione (P.I.P.P.I.) (vedi *infra*, paragrafo 1.4): Il Piano riconosce come l'“evoluzione naturale” del modello P.I.P.P.I. debba essere la definizione di un LEPS finalizzato a rispondere al bisogno di ogni bambino di crescere in un ambiente stabile, sicuro, protettivo e “nutriente”, e prevede l'estensione della sperimentazione a tutti gli ambiti territoriali a valere sulle risorse del PNRR e, successivamente, sulle risorse del PON Inclusion. Altrettanto significativi sono gli ambiti relativi alla promozione rapporti scuola territorio – Get Up (vedi *infra*, 13.9), e di sostegno ai care leavers (vedi *infra*, 6.2). Per il primo, nato dall'esigenza di sviluppare una riflessione sul tema delle politiche, dei servizi e dei progetti rivolti agli adolescenti, ai quali viene data la possibilità di partecipare in maniera diretta nell'elaborazione di

risposte e soluzioni alle problematiche della propria comunità, è previsto un finanziamento attraverso il PON Inclusion e il relativo programma nazionale complementare POC Inclusion, sulla base di adesione volontaria delle realtà scolastiche. Il secondo invece riguarda le azioni di accompagnamento all'autonomia di giovani in uscita da progetti di accoglienza, previste dal programma sperimentale finanziato con le risorse del Fondo *ad hoc* istituito dall'art. 1, comma 250, della L. n. 205 del 2017, che predispone una riserva di 5 milioni di euro a valere sulla Quota servizi del Fondo povertà per un triennio, prorogata dalla legge di bilancio per il 2021 per un altro triennio. Il Piano sociale nazionale riconosce tale ambito come prioritario e intende valutare l'uscita dalla sperimentale e la messa a regime del modello di accompagnamento.

Come evidenziato, oltre al Piano sociale nazionale 2021-2023, il *Piano nazionale degli interventi e dei servizi sociali* conteneva anche il Piano per gli interventi e i servizi sociali di contrasto alla povertà 2021-2023, quale strumento programmatico per l'utilizzo delle risorse della quota del Fondo per la lotta alla povertà e all'esclusione sociale (da qui in avanti “Fondo povertà”). Il Fondo povertà è stato istituito ai sensi dell'art. 1, comma 386, della L. 28 dicembre 2015, n. 208 (legge di bilancio per il 2016), originariamente con una dotazione strutturale di 1 miliardo di euro l'anno, finalizzata all'attuazione del Piano nazionale di lotta alla povertà e al finanziamento della misura di contrasto alla povertà denominata SIA - Sostegno per l'inclusione attiva, poi sostituita dal REI - Reddito di inclusione. Come evidenziato, i grandi fondi di finanziamento dei servizi territoriali sono tutti accomunati da un obiettivo comune: apportare correttivi all'estrema eterogeneità territoriale, procedendo gradualmente verso il raggiungimento dei livelli essenziali delle prestazioni da garantire su tutto il territorio nazionale. Così, dunque, il criterio della *governance* del Fondo nazionale per le politiche sociali è stato applicato, nel corso degli anni, anche al “Fondo povertà”.

Tuttavia, a seguito dell'introduzione del Reddito di cittadinanza, con la legge di bilancio per il 2019 è stato istituito il Fondo per il Reddito di cittadinanza destinato al finanziamento del sostegno economico in favore dei beneficiari della misura. Il Fondo povertà, pertanto, è stato ridotto e finalizzato al solo finanziamento degli interventi previsti dal Piano nazionale per il contrasto alla povertà e, in particolare, l'accompagnamento e il rafforzamento dei servizi e degli interventi attivati nei Patti per l'inclusione sociale *sottoscritti dai beneficiari del Reddito di cittadinanza, che acquisiscono la natura di livelli essenziali delle prestazioni, nei limiti delle risorse disponibili*.

⁶ Decreto Mlps del 19 novembre 2020, Riparto del fondo nazionale per le politiche sociali. Annualità 2020, Art 1 comma 3. <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/gu/2021/02/18/41/so/11/sg/pdf>.

⁷ Una quota di 5 milioni è stata destinata al programma P.I.P.P.I. di sostegno alla genitorialità.

A fronte di un sistema dei servizi sociali ancora in parte frammentato e caratterizzato da forti disomogeneità territoriali relative sia al modello organizzativo che al grado di sviluppo dei servizi stessi, negli ultimi anni la situazione si è evoluta in senso positivo, in modo particolare con riferimento ai servizi sociali destinati all'inclusione sociale e al contrasto alla povertà. Ciò in conseguenza del fatto che le risorse dei fondi sociali nazionali sono aumentate e divenute strutturali nel bilancio dello Stato. Inoltre, sono stati definiti, attraverso leggi e atti di programmazione nazionale, alcuni livelli essenziali delle prestazioni sociali (LEPS) da assicurare su tutto il territorio nazionale: il raggiungimento di tale obiettivo era stato ostacolato, fino a tempi recenti, anche dalla carenza di risorse sufficienti, rendendo di fatto inapplicabile quanto previsto dall'art. 22 della legge n. 328 del 2000. Si è, dunque, avviata una stagione di rafforzamento dei servizi sociali con un approccio diretto a sostenere e valorizzare le risorse delle persone prese in carico da parte di un sistema sempre più solido e competente.

Con la legislazione che ha introdotto le misure nazionali di lotta alla povertà (legge n. 33 del 2017 sul Sostegno all'inclusione attiva, D.Lgs. n. 147 del 2017 sul Reddito di Inclusione, decreto legge n. 4 del 2019 sul Reddito di cittadinanza, decreto-legge 4 maggio 2023, n. 48 convertito con modificazioni dalla L. 3 luglio 2023, n. 85, che ha eliminato il Reddito di Cittadinanza e introdotto l'Assegno di Inclusione – ADI -, e il Supporto per la Formazione e il Lavoro -SFL) sono stati definiti formalmente livelli essenziali delle prestazioni non solo nella componente di trasferimento monetario, ma anche nella componente di politica attiva, definendo le basi per un vero e proprio diritto individuale alla presa in carico da parte dei servizi sociali o dei servizi per l'impiego.

Allo scopo di rafforzare l'infrastruttura dell'intero edificio del sistema dei servizi sociali e renderlo sempre più in grado di offrire certezza delle prestazioni, con la Legge di bilancio 2021 (Legge n. 178 del 2020) si è arrivati alla formale definizione in norma di un livello essenziale di sistema nei termini di un rapporto tra assistenti sociali e popolazione minimo di 1:5000 e a stanziare risorse finalizzate al suo perseguimento nell'ambito del servizio pubblico (art. 1 commi 797-804). L'obiettivo è rafforzare la titolarità pubblica del servizio sociale professionale nella previsione di risorse incentivanti esclusivamente destinate all'assunzione diretta a tempo indeterminato di assistenti sociali nei servizi sociali territoriali.

Il Piano nazionale degli interventi e dei servizi sociali 2024-2026 propone, dunque, una visione unitaria e processuale della

programmazione nell'ambito ampio e complesso delle politiche sociali e offre una cornice unitaria ai sopra richiamati piani settoriali finalizzati a prevenire e contrastare fenomeni intrinsecamente collegati attraverso azioni coerenti e integrate. Il primo capitolo del Piano delinea la cornice di riferimento che assicura una struttura coerente e unitaria, inoltre, sono delineati i principi guida e le priorità trasversali. Il secondo capitolo sviluppa il Piano sociale nazionale e il terzo è dedicato al Piano nazionale per gli interventi e i servizi sociali di contrasto alla povertà. Nei Piani settoriali si individuano le aree prioritarie di intervento e si confermano e rafforzano gli impegni per il raggiungimento e l'ulteriore articolazione dei livelli essenziali delle prestazioni sociali da garantire su tutto il territorio nazionale.

Per quanto riguarda il Piano sociale nazionale 2024-2026, il FNPS è destinato a finanziare servizi e interventi che sono rivolti a molteplici aree di intervento sulle quali il documento dedica anche un approfondimento di analisi per tracciare i maggiori cambiamenti o fenomeni emergenti:

- infanzia, adolescenza e responsabilità familiari;
- anziani autosufficienti;
- disabili;
- anziani non autosufficienti;
- povertà;
- disagio adulti, dipendenze e salute mentale;
- multiutenza.

Con specifico riferimento alle azioni riconducibili al FNPS, si distinguono i maggiori ambiti di impiego, all'interno dei quali vengono individuate alcune attività, interventi e servizi considerati prioritari nell'ottica della nuova programmazione triennale:

- Azioni di sistema (comprese professioni sociali, PUA, valutazione multidimensionale e servizi nelle ulteriori Aree)

A. Punti unici di accesso. Si punta a strutturare e rafforzare il servizio dei Punti Unici di Accesso (PUA), con particolare riferimento a tutti gli aspetti e i bisogni dei cittadini di natura sociosanitaria.

B. Lo sviluppo delle équipe multiprofessionali per un approccio multidisciplinare della presa in carico. Il Piano Nazionale 2024-2026 identifica l'individuazione dell'équipe multiprofessionale come intervento da assicurare per la presa in carico dei soggetti che presentano bisogni complessi, con la previsione di una successiva definizione di un livello essenziale di prestazione sociale

in funzione del rapporto numerico tra équipe multiprofessionale e popolazione residente nell'Ambito territoriale sociale. Tale attività va in complementarità con le attività di *capacity building* previste nel PN Inclusione 2021-2027.

C. Cartella sociale informatizzata: elemento cardine all'interno delle strategie di sviluppo dei sistemi informativi sociali italiani. L'obiettivo principale sarà quello di garantire la piena integrazione e interoperabilità tra le piattaforme nazionali, regionali e locali valorizzando anche le opportunità derivanti dalla Piattaforma digitale nazionale dati (PDND). Il Piano prevede che le Regioni possano destinare una quota di risorse non superiore all'1% del FNPS, in via sperimentale per ciascuna annualità del triennio, allo scopo di sostenere i processi di informatizzazione.

In questi anni la prospettiva della cooperazione multiprofessionale, funzionale anche ad una valutazione multidimensionale dei bisogni espressi da bambini e famiglie, ha trovato riscontro normativo anche grazie all'introduzione nell'ordinamento della definizione di procedure di co-programmazione e co-progettazione nel Codice del Terzo settore⁸ e nelle Linee guida di cui al DM 72/2021⁹, nonché riferimenti normativi e di indirizzo¹⁰ alle pratiche di amministrazione condivisa.

La nuova programmazione 2024 - 2026 conferma la previsione di destinare il 50% delle risorse del Fondo Nazionale per le politiche sociali agli interventi per le persone di minore età, definendo alcune aree prioritarie sulle quali concentrare gli sforzi di programmazione dei territori:

- interventi di sostegno al contesto familiare in cui vivono bambini
 - Interventi di sostegno ai contesti quotidiani di vita dei bambini e dei ragazzi
 - Sistema di intervento per minorenni fuori dalla famiglia di origine
- Particolare rilevanza nell'area destinata alla minore età hanno anche le seguenti azioni:
- Servizi per l'affidamento familiare: verso la definizione di un nuovo LEPS

⁸ Decreto legislativo 3 luglio 2017, n. 117.

⁹ Linee guida sul rapporto tra Pubbliche Amministrazioni ed ETS negli artt. 55-57 del D.Lgs. 117/2017.

¹⁰ Linee guida per la costruzione di Reti di servizi connessi all'attuazione dell'ADI e le Linee guida per la definizione dei Patti per l'inclusione sociale (PaiS) approvate con Decreto del Ministro del Lavoro e delle Politiche Sociali n. 72 del 2 maggio 2024.

Il Piano sociale nazionale introduce la previsione di un obiettivo di servizio individuato nella costituzione di un servizio di affidamento familiare dedicato in ogni ATS dimensionato sulla base del fabbisogno territoriale e secondo una specifica scheda servizio allegata a Piano stesso.

Servizi e interventi connessi all'implementazione dei livelli essenziali delle prestazioni sociali.

A. LEPS Prevenzione allontanamento familiare P.I.P.P.I e il potenziamento degli interventi di sostegno alla genitorialità in situazione di vulnerabilità. La nuova programmazione del Piano sociale nazionale persegue l'obiettivo di potenziare gli interventi a sostegno della genitorialità vulnerabile, costruendo le condizioni per rendere effettivamente esigibile questo LEPS orientato al sostegno dei genitori e alla protezione dei bambini. Tale Leps è già sostenuto con risorse PNRR Missione 5 Componente 2 Sottocomponente 1 linea di subinvestimento 1.1.1 pari a €84.600.000 per sostenerne l'attuazione in 400 Ambiti Territoriali Sociali fino al 2026.

B. LEPS Supervisione del personale dei servizi sociali. L'impegno del Piano è proseguire nel dare forza a questo LEPS che mira a potenziare servizi di qualità, competenze teoriche e metodologiche e capacità riflessive degli operatori a tutela delle persone e delle comunità. Tale Leps è sostenuto con risorse PNRR Missione 5 Componente 2 Sottocomponente 1 linea di subinvestimento 1.1.4 pari a € 42.000.000 per sostenerne l'attuazione in 200 Ambiti Territoriali Sociali fino al 2026.

C. LEPS Dimissioni protette. Al finanziamento del servizio di dimissioni protette, già LEPS, concorrono le risorse strutturali del Fondo nazionale per le politiche sociali per una quota minima vincolata di euro 20 milioni annui per il triennio 2024-2026. Sono previste ulteriori risorse a valere sul PNRR, per un importo pari ad € 69.776.633,11 (importo totale progetti ammissibili a finanziamento), di cui euro 65.774.837,58 con la linea 1.1.3 - Rafforzamento dei servizi sociali domiciliari per garantire la dimissione anticipata assistita e prevenire l'ospedalizzazione.

L'attuazione del Piano nazionale sociale 24-26 è sostenuta anche dall'integrazione di altri fondi. È quindi basata su una programmazione integrata e coordinata con gli indirizzi progettuali collegati al Piano Nazionale Inclusione e lotta alla povertà, al PN Inclusione 2021-2027 e alla Missione 5 Componente 2 Sottocomponente 1 del Piano nazionale di ripresa e resilienza.

L'impiego delle risorse viene attentamente valutato con adeguati strumenti per la programmazione, la rendicontazione delle risorse e il monitoraggio specifico dei LEPS.

Il Piano sollecita attenzione al ruolo fondamentale dei sistemi informativi quali ausili per la conoscenza, la programmazione e il monitoraggio. Un posto particolare nel sistema programmatico e di gestione del FNPS è occupato da Sintema informativo dell'Offerta dei Servizi sociali (SIOSS).

La raccolta dei dati sulla piattaforma SIOSS avviene con cadenza annuale e con riferimento a tre distinte schede: Programmazione, Flussi finanziari e Rendicontazione.

SIOSS si sta evolvendo anche come strumento per il monitoraggio dei LEPS, e su questo all'interno della Rete della protezione e dell'inclusione sociale con Decreto direttoriale n. 267 del 14.8.2023, è stato costituito uno specifico gruppo di lavoro con il compito di definire criteri e indicatori specifici per il monitoraggio delle diverse tipologie di prestazione assistenziale ricomprese nei LEPS, nonché di definire strumenti e processi di rafforzamento delle capacità gestionali degli Ambiti territoriali sociali.

L'impostazione dei nuovi strumenti di programmazione nazionale in ambito sociale ha un evidente legame con la legge 28 agosto 1997, n. 285, *Disposizioni per la promozione di diritti e di opportunità per l'infanzia e l'adolescenza*.

Sono trascorsi più di vent'anni da quando la legge n. 285 del 1997 ha indirizzato l'attenzione alla promozione e all'attuazione del complesso dei diritti delle bambine, dei bambini e degli/delle adolescenti.

Lo spirito innovatore dell'impianto normativo della legge ha comportato un necessario ripensamento in relazione al sistema di *governance* delle politiche per gli under18 per quanto concerne obiettivi, strategie e processi decisionali, così da assicurare la coerenza della CRC sull'intero territorio favorendone un'attuazione il più possibile omogenea a livello regionale e locale.

All'art.1 della legge n. 285/1997 viene istituito il Fondo nazionale per l'infanzia e l'adolescenza (FNIA)¹¹ «finalizzato alla realizzazione di interventi a livello nazionale, regionale e locale per favorire la promozione dei diritti, la qualità della vita, lo sviluppo, la realizzazione individuale e la socializzazione dell'infanzia e dell'adolescenza,

privilegiando l'ambiente a esse più confacente ovvero la famiglia naturale, adottiva o affidataria». Il FNIA, inizialmente suddiviso tra le regioni (70%) e i 15 comuni riservatari (30%), successivamente, con la legge finanziaria 2007 (legge 296/2006) ha disposto, all'articolo 1, comma 1258, una dotazione del Fondo limitatamente alle risorse destinate ai comuni riservatari e ha indicato, a decorrere dal 2008, uno stanziamento autonomo. Le rimanenti risorse del FNIA continuano peraltro a confluire, indistintamente, nel Fondo nazionale per le politiche sociali (FNPS), descritto in precedenza.

1.2

Le principali norme internazionali ed europee

Gli indirizzi del piano nazionale sociale in materia di servizi per le più giovani generazioni possono essere letti e interpretati anche alla luce della normativa internazionale ed europea vigente. Il riferimento primario è, inevitabilmente, alla Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza (CRC), approvata dall'Assemblea generale delle Nazioni Unite il 20 novembre 1989, successivamente ratificata dall'Italia con la Legge n. 176 del 27 maggio 1991. La CRC costituisce il primo strumento giuridico internazionale volto a tutelare tutte le persone di minore età e la base sulla quale costruire i provvedimenti che riguardano e coinvolgono le bambine, i bambini, gli adolescenti e le adolescenti. Essa impone obblighi di promozione e protezione, richiedendo il potenziamento dei mezzi di tutela

autonome di Trento e di Bolzano. Una quota pari al 30% delle risorse del Fondo è riservata al finanziamento di interventi da realizzare nei comuni di Venezia, Milano, Torino, Genova, Bologna, Firenze, Roma, Napoli, Bari, Brindisi, Taranto, Reggio Calabria, Catania, Palermo e Cagliari. La ripartizione del Fondo e della quota riservata avviene, per il 50%, sulla base dell'ultima rilevazione della popolazione minorile effettuata dall'Istituto nazionale di statistica (ISTAT) e per il 50% secondo i seguenti criteri: a) carenza di strutture per la prima infanzia secondo le indicazioni del Centro nazionale di documentazione e di analisi per l'infanzia della Presidenza del Consiglio dei ministri; b) numero di minori presenti in presidi residenziali socio-assistenziali in base all'ultima rilevazione dell'ISTAT; c) percentuale di dispersione scolastica nella scuola dell'obbligo come accertata dal Ministero della pubblica istruzione; d) percentuale di famiglie con figli minori che vivono al di sotto della soglia di povertà così come stimata dall'ISTAT; e) incidenza percentuale del coinvolgimento di minori in attività criminose come accertata dalla Direzione generale dei servizi civili del Ministero dell'interno, nonché dall'Ufficio centrale per la giustizia minorile del Ministero di grazia e giustizia.

¹¹ Al secondo comma dell'art. 2 della legge n. 285/1997, viene stabilita la ripartizione del Fondo. Il Fondo è ripartito tra le regioni e le province

esistenti e sollecitando un cambiamento culturale che riconosca tutte le persone di età inferiore ai 18 anni come titolari effettivi dei diritti sanciti dalla stessa CRC¹².

La Convenzione è composta da 54 articoli, quattro dei quali sono identificati come principi fondamentali: il diritto alla non discriminazione (art. 2), il rispetto del superiore interesse del bambino (art. 3), il diritto alla vita, alla sopravvivenza e uno sviluppo adeguato (art. 6) e il diritto all'ascolto (art. 12). Questi principi sono ancora oggi particolarmente attuali e innovativi e devono essere considerati prioritari nell'elaborazione delle politiche pubbliche, nonché nella programmazione, progettazione e attuazione di tutte le misure rivolte all'infanzia e all'adolescenza.

Un altro strumento meritevole di particolare attenzione è la Convenzione dell'Aia del 1993, ratificata in Italia con la Legge n. 476 del 1998, che garantisce che le adozioni internazionali siano condotte nel superiore interesse del minore e nel rispetto dei suoi diritti fondamentali. Essa stabilisce misure per prevenire abusi, sfruttamento e traffico di minorenni, promuovendo legalità, trasparenza e il monitoraggio da parte di autorità centrali. Tra i principi cardine figurano la centralità del minorenne, il principio di sussidiarietà (priorità a soluzioni nel Paese di origine) e il divieto di profitti illeciti. La Convenzione garantisce un approccio etico e giuridicamente corretto per offrire ai minorenni famiglie stabili in un quadro di cooperazione internazionale.

Oggi è di grande importanza il richiamo all'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile delle Nazioni Unite adottata con Risoluzione A/RES/70/1 del 2015 che individua 17 Obiettivi di Sviluppo, la cui realizzazione costituisce uno dei passi fondamentali per tutelare i diritti delle categorie più vulnerabili. Una caratteristica peculiare dell'Agenda 2030 è costituita proprio dall'enfasi posta sul raggiungimento delle categorie più vulnerabili, come espresso nel Preambolo e nella Dichiarazione. Una serie di obiettivi e target, tra cui quelli relativi alla povertà, alla sicurezza alimentare, alla nutrizione e all'agricoltura, all'istruzione e alle opportunità di apprendimento, all'acqua e ai servizi igienici e alle città, fanno specifico riferimento ai poveri e ai vulnerabili o a coloro che si

¹² I contenuti della Convenzione sono stati successivamente completati con l'approvazione di tre protocolli opzionali: il Protocollo opzionale sul coinvolgimento dei bambini nei conflitti armati e il Protocollo opzionale sulla vendita, la prostituzione e la pornografia rappresentante bambini, entrambi del 2010 e il Protocollo opzionale sulle procedure di comunicazione, del 2011.

trovano in situazioni di vulnerabilità. Il paragrafo 23 dell'Agenda fa riferimento all'empowerment dei più vulnerabili e include, tra i gruppi *"i cui bisogni si riflettono nell'Agenda"*, *"tutti i bambini, i giovani, le persone con disabilità (di cui più dell'80% vive in povertà), le persone affette da HIV/AIDS, gli anziani, le popolazioni indigene, i rifugiati e gli sfollati interni e i migranti"*, nonché *"le persone che vivono in aree colpite da emergenze umanitarie complesse e in aree colpite dal terrorismo"*.

Nell'ambito di questa cornice normativa di riferimento, i Commenti generali del Comitato per i diritti dell'infanzia e dell'adolescenza rappresentano una fonte di ispirazione fondamentale, offrendo orientamenti operativi e spunti di riflessione. Tra questi, merita particolare attenzione il Commento generale n.12 del 2009, relativo al diritto all'ascolto delle persone di minore età e al dovere degli adulti di prendere seriamente in considerazione le loro opinioni. Di primaria rilevanza è, inoltre, il Commento generale n.14 del 2013 che approfondisce il diritto delle bambine, dei bambini, degli adolescenti e delle adolescenti a che il superiore interesse sia tenuto in debita considerazione. Tale principio, pilastro fondamentale della Convenzione sui diritti dell'infanzia (CRC), è sancito dall'art. 3, secondo cui, in tutte le azioni che riguardano le persone di minore età, poste in essere da delle istituzioni pubbliche o private di assistenza sociale, dei tribunali, delle autorità amministrative o degli organi legislativi, il superiore interesse delle bambine, dei bambini e degli adolescenti deve essere sempre prioritariamente considerato. Ai fini della realizzazione concreta dei diritti delle persone di minore età, assume particolare rilevanza il Commento Generale n. 19 del 2016, relativo alla spesa pubblica degli Stati parte. Il documento mira ad assistere gli Stati nell'implementazione dell'art. 4 della Convenzione sui diritti dell'infanzia (CRC), il quale richiede che tutti i livelli di governo adottino le misure appropriate — siano esse legislative, amministrative o di altra natura — per garantire l'attuazione dei diritti sanciti dalla CRC.

È opportuno richiamare le Osservazioni conclusive CRC/C/ITA/CO/5-6 adottate nel 2019¹³, rivolte all'Italia dal Comitato

¹³ Il Comitato ha sviluppato commenti generali su tematiche rilevanti per tutti gli Stati parte. Ad esempio, nel 2021 è stato adottato il Commento Generale n. 25 sui diritti dei minori in relazione all'ambiente digitale. <https://www.ohchr.org/fr/documents/general-comments-and-recommendations/general-comment-no-25-2021-childrens-rights-relation>. Inoltre, nel gennaio 2024, il Comitato ha avviato la stesura del Commento Generale n. 27 riguardante l'accesso dei minori alla giustizia e ai rimedi efficaci. <https://www.ohchr.org>.

sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza a seguito dell'esame congiunto del quinto e sesto Rapporto presentato dal Governo sullo stato di attuazione della Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza. Il Comitato, pur riconoscendo con favore i progressi compiuti, ha evidenziato alcune criticità su cui l'Italia è chiamata a intervenire con misure urgenti. Queste criticità riguardano, in particolare, le seguenti aree: allocazione delle risorse, principio di non discriminazione, accesso all'istruzione, condizioni dei minorenni richiedenti asilo e rifugiati, nonché minorenni in situazione di migrazione.

Nel maggio 2023, durante la sua 93^a sessione, il Comitato ha adottato il Commento Generale n. 26 sui diritti dei minori e l'ambiente, con particolare attenzione al cambiamento climatico. Questo documento fornisce linee guida su come gli Stati dovrebbero proteggere i diritti dei bambini e delle bambine rispetto alle questioni ambientali.

A livello europeo, la Convenzione Europea dei Diritti dell'Uomo (CEDU) rappresenta un trattato internazionale istituito nel 1950 dal Consiglio d'Europa (COE) finalizzato a proteggere i diritti umani e le libertà fondamentali nei Paesi aderenti¹⁴. La CEDU stabilisce un quadro giuridico che gli Stati membri del Consiglio d'Europa sono tenuti a rispettare, garantendo che le proprie leggi e pratiche siano conformi ai principi fondamentali in materia di diritti umani. La ratifica della CEDU da parte degli Stati membri implica l'accettazione di un obbligo giuridicamente rilevante di rispettarne le disposizioni.

La CEDU ha contribuito in modo significativo al progresso dei diritti dei bambini, riconoscendo le loro esigenze specifiche e l'importanza di tutele dedicate. In questa prospettiva, la Convenzione afferma il principio secondo cui i bambini devono essere considerati individui titolari di diritti propri, e non semplicemente come estensioni dei loro genitori o tutori. I bambini, pertanto, godono di protezione specifica, tra cui: il diritto alla libertà da trattamenti inumani o degradanti (art. 3) e il diritto all'istruzione (art. 2 del Protocollo addizionale n. 1).

Un ulteriore strumento essenziale è la Carta dei diritti fondamentali

[org/en/documents/general-comments-and-recommendations/draft-general-comment-no-27-childrens-rights-access](https://www.echr.coe.int/en/documents/general-comments-and-recommendations/draft-general-comment-no-27-childrens-rights-access). Questi documenti, pur non essendo specifici per l'Italia, forniscono linee guida aggiornate che gli Stati, inclusa l'Italia, sono incoraggiati a seguire per garantire la piena attuazione dei diritti dei minori.

¹⁴ L'Italia ha ratificato la CEDU il 4 agosto 1955, con la Legge n. 848 del 4 agosto 1955, rendendola esecutiva nell'ordinamento giuridico italiano.

dell'Unione Europea del 2000, documento giuridicamente vincolante che stabilisce e garantisce i diritti fondamentali degli individui, inclusi i bambini, in tutto il territorio dell'Unione Europea. La Carta ha acquisito piena efficacia giuridica nel 2009, con l'entrata in vigore del Trattato di Lisbona, che la rende obbligatoria per tutti gli Stati membri dell'UE nell'attuazione del diritto comunitario. Di particolare rilevanza sono: l'art. 21, che sancisce il divieto di ogni forma di discriminazione, inclusa quella fondata sull'età; l'art. 24, dedicato ai diritti delle persone di minore età, il quale ribadisce il diritto dei bambini a ricevere protezione e cure necessarie per il loro benessere, nonché il diritto di esprimere liberamente la propria opinione in tutte le questioni che li riguardano, tenendo conto della loro età e maturità. Il secondo e il terzo comma del medesimo articolo stabiliscono inoltre che, in tutte le decisioni relative ai minori, adottate sia dalle autorità pubbliche sia dalle istituzioni private, il superiore interesse di bambini e adolescenti deve costituire una considerazione primaria. Viene infine affermato il diritto dei minorenni a mantenere regolari relazioni personali e contatti diretti con i genitori, salvo che ciò non risulti contrario al loro interesse superiore.

Si consideri, inoltre, la Convenzione europea sull'esercizio dei diritti del fanciullo del 1996, che ha l'obiettivo di promuovere i diritti delle persone di minore età e facilitare l'esercizio dei diritti procedurali loro riconosciuti nei procedimenti dinanzi all'autorità giudiziaria¹⁵.

Ugualmente rilevante è la Convenzione sulle relazioni personali dei fanciulli, del 2003, finalizzata a migliorare alcuni aspetti del diritto di contatto, sia a livello nazionale che transfrontaliero, precisando e tutelando il diritto delle persone di minore età e dei loro genitori a mantenere contatti regolari.

Vi sono poi due strumenti essenziali per combattere la violenza di genere. La Convenzione per la protezione dei minori contro lo sfruttamento e gli abusi sessuali del 2007 (c.d. Convenzione di Lanzarote)¹⁶ è uno strumento giuridico internazionale di fondamentale importanza per la protezione dei bambini contro lo sfruttamento e l'abuso sessuale. La Convenzione affronta gli abusi sessuali commessi sia all'interno del contesto familiare sia nella cosiddetta "cerchia di fiducia" del minore, nonché quelli perpetrati a fini commerciali o di lucro. Inoltre, copre tutte le possibili fattispecie di reati sessuali contro i minori, tra cui: l'abuso sessuale,

¹⁵ In Italia è stata recepita con la Legge n. 77 del 2003.

¹⁶ In Italia è stata ratificata con la Legge n. 172 del 2012.

lo sfruttamento attraverso la prostituzione, l'adescamento e la corruzione di minori tramite esposizione a contenuti o attività sessuali, nonché i reati connessi alla produzione, distribuzione e possesso di materiale pedopornografico. Secondo la Convenzione, i governi europei ed extraeuropei dovrebbero sviluppare una legislazione che criminalizzi tutte le forme di sfruttamento e abuso sessuale nei confronti dei bambini e adottare misure concrete volte a dare priorità all'interesse superiore dei minorenni, in quattro aree: prevenzione, protezione, prosecuzione penale e promozione della cooperazione nazionale e internazionale.

Nel 2011, è stata poi introdotta la Convenzione sulla prevenzione e la lotta contro la violenza nei confronti delle donne e la violenza domestica (c.d. Convenzione di Istanbul)¹⁷. Tale strumento normativo pone particolare enfasi sulla protezione delle donne e delle ragazze vittime di violenza di genere, affrontando specifiche forme di violenza quali lo *stalking*, le molestie sessuali, la violenza sessuale, la violenza domestica, il matrimonio forzato, le mutilazioni genitali femminili, sterilizzazione e aborto forzato.

Prima di introdurre in maniera specifica i diversi strumenti adottati a livello dell'Unione Europea è cruciale precisare che i regolamenti sono atti giuridicamente vincolanti e direttamente applicabili in tutti gli Stati membri, mentre le raccomandazioni, pur non essendo vincolanti, forniscono orientamenti per le politiche e le azioni degli Stati membri, rivestendo un significativo valore strategico e politico. Le comunicazioni, anch'esse non vincolanti, costituiscono strumenti di informazione e programmazione che riflettono l'indirizzo politico dell'Unione Europea.

Tra gli interventi del COE in materia di infanzia e adolescenza, si ritiene opportuno richiamare due documenti particolarmente significativi, *in primis*, la Raccomandazione CM/Rec (2012)2 del 2012, che mira a garantire l'effettiva attuazione degli strumenti europei e internazionali vincolanti che tutelano i diritti dei minorenni. Inoltre, è in linea con l'art. 12 della CRC, che garantisce ai bambini il diritto di esprimere liberamente le proprie opinioni e assicura che a tali opinioni sia dato il giusto peso in base alla loro età e maturità. La Raccomandazione fornisce indicazioni agli Stati membri sulla creazione di ambienti e strutture che consentano una partecipazione significativa dei bambini in vari ambiti, tra cui la famiglia, la scuola, la comunità e la definizione delle politiche nazionali. Chiede misure legislative, amministrative e pratiche per garantire che le voci

dei bambini siano ascoltate e rispettate, insieme agli sforzi per eliminare barriere come la discriminazione, la mancanza di accesso alle informazioni e le non adeguate opportunità di espressione. Non solo, mira a promuovere una cultura della partecipazione, in cui i bambini siano responsabilizzati come cittadini attivi. Vi è poi la Risoluzione 2232 del 2018 riguardante l'equilibrio tra il superiore interesse delle persone di minore età e la necessità di mantenere le famiglie unite.

Tra i documenti più significativi in materia di infanzia e adolescenza adottati dalla Commissione europea, si annovera la Comunicazione COM/2006/0367 del 2006, intitolata "*Verso una strategia dell'Unione europea sui diritti dei minori*". L'obiettivo di tale Comunicazione è proporre l'elaborazione di una strategia globale dell'UE per promuovere e salvaguardare in modo efficace i diritti dei minori, integrandoli nelle politiche interne ed esterne dell'UE e sostenendo, al contempo, gli sforzi degli Stati membri in questo ambito. Successivamente, nel 2011, è stato adottato il "*Programma UE per i diritti dei minori*", delineato nella Comunicazione COM(2011)60def. Tale programma stabilisce i principi generali da seguire affinché l'UE rappresenti un modello di riferimento nella tutela dei diritti delle persone di minore età, assicurando il pieno rispetto delle disposizioni contenute nella Carta dei diritti fondamentali dell'UE e nella Convenzione sui diritti dell'infanzia (CRC).

Nel 2013 sono stati adottati due strumenti di particolare rilevanza: la Raccomandazione 2013/112/UE, "*Investire nell'infanzia per spezzare il circolo vizioso dello svantaggio sociale*", e il Regolamento n. 1381/2013/UE, che istituisce il programma "*Diritti, uguaglianza e cittadinanza*" per il periodo 2014-2020. Tra gli obiettivi specifici definiti dall'art. 4 del Regolamento, figura la promozione e la tutela dei diritti delle persone di minore età. La Raccomandazione 2013/112/UE costituisce un passaggio fondamentale nelle politiche strategiche europee e nazionali, in quanto si propone di stabilire un quadro comune di riferimento per affrontare il fenomeno della povertà infantile e promuovere il benessere dei bambini. Fornisce, inoltre, linee guida agli Stati membri sulle modalità necessarie per consentire ai minori di sviluppare pienamente il proprio potenziale, nel più breve tempo possibile, attraverso misure mirate e coordinate.

Nel 2019 il Parlamento ha emanato la Risoluzione P9_TA(2019)0066 sui diritti delle persone di minore età, in cui si ribadisce che tali diritti devono stare al centro delle politiche dell'UE. La Risoluzione invita, pertanto, la Commissione e gli Stati membri a garantire che il principio del superiore interesse di bambine, bambini e adolescenti

¹⁷ In Italia è stata recepita con la Legge n. 77 del 2013.

sia sempre pienamente rispettato in tutte le legislazioni e le decisioni adottate dai rappresentanti dei governi a tutti i livelli. Inoltre, si richiede all'UE e agli Stati membri di assegnare risorse crescenti ai servizi pubblici destinati all'infanzia e all'adolescenza, includendo assistenza, istruzione e salute, e di investire nell'ampliamento della rete pubblica dei servizi educativi e scolastici, al fine di contrastare efficacemente l'abbandono scolastico.

La Strategia Europa 2020, adottata nel 2010, ha guidato le politiche dell'Unione Europea per la crescita e l'occupazione fino al 2020. Questo documento sottolinea l'importanza e la necessità di sviluppare gli investimenti sociali, ovvero investimenti diretti alle persone nei settori dell'educazione, della salute e dell'occupazione, i cui obiettivi sono il rafforzamento delle loro capacità attuali e future e il loro pieno coinvolgimento alla vita sociale e al mondo del lavoro. Successivamente, l'UE ha sviluppato nuove iniziative per affrontare le sfide emergenti e promuovere uno sviluppo sostenibile. Nel gennaio 2019, la Commissione Europea ha pubblicato il documento di riflessione *"Verso un'Europa sostenibile entro il 2030"*, delineando tre scenari per raggiungere gli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile delle Nazioni Unite entro il 2030. Questo documento analizza il ruolo dell'UE, degli Stati membri e degli attori esterni nella transizione verso la sostenibilità.

Il 24 marzo 2021 la Commissione ha pubblicato la nuova strategia dell'UE sui diritti dei minorenni. Contemporaneamente è stata presentata la proposta per l'adozione di una raccomandazione del Consiglio europeo istitutiva di una garanzia europea per l'infanzia: tale passo è stato compiuto il 14 giugno 2021: la Raccomandazione (UE) 2021/1004 del Consiglio dell'Unione europea, approvata a seguito della Risoluzione 2014/2237(INI) del Parlamento europeo del 24 novembre 2015, in cui si auspicava lo sviluppo di un programma di garanzia per l'infanzia e l'adolescenza per il contrasto della povertà multidimensionale, ha istituito una Garanzia europea per l'infanzia (*Child Guarantee*, Garanzia Infanzia) e, in sede comunitaria, è stata stabilita una riserva sull'ammontare complessivo della programmazione FSE+ (il 5%) destinata a finanziare le finalità perseguite dalla Garanzia Infanzia¹⁸.

La Garanzia Infanzia ha l'obiettivo di combattere la povertà e

¹⁸ La Raccomandazione 2021/1004, chiede agli Stati membri di agire nelle seguenti direzioni: i) destinare risorse adeguate e utilizzare in maniera ottimale i fondi nazionali e dell'Unione, in particolare il Fondo sociale europeo Plus, il Fondo europeo di sviluppo regionale nonché, ove opportuno, REACT-EU, InvestEU, il dispositivo per la ripresa e la resilienza

l'esclusione sociale dei bambini in Europa. Essa mira a garantire che i bambini in condizioni di vulnerabilità abbiano accesso a servizi essenziali di alta qualità, come l'educazione, la sanità, l'alimentazione e gli alloggi adeguati. La Garanzia Infanzia non è giuridicamente vincolante per gli Stati membri nel senso tradizionale, in quanto si tratta di una raccomandazione del Consiglio dell'UE che fornisce orientamenti politici agli Stati membri, ma la sua attuazione concreta dipende dalle politiche nazionali. Gli Stati membri hanno sviluppato piani d'azione nazionali per indicare come intendono implementare la Garanzia nel proprio contesto nazionale.

Da ultimo, il 23 febbraio 2022 il Comitato dei Ministri del COE ha adottato la nuova Strategia per i diritti dell'infanzia (2022-2027) *"Children's Rights in Action: from continuous implementation to joint innovation"*, che guiderà il lavoro del Consiglio nei prossimi sei anni. La nuova strategia è la quarta di una serie di strategie di successo volte a far avanzare la protezione e la promozione dei diritti dei minori in tutta Europa, nell'ambito del programma *"Costruire un'Europa per e con i minori"* attivo dal 2006. Conformemente all'impegno di lunga data dell'Organizzazione a porre i minorenni al centro delle sue attività, la strategia è stata elaborata attraverso un ampio processo consultivo, al quale hanno partecipato governi nazionali, organizzazioni internazionali, organizzazioni della società civile e, infine e soprattutto, 220 minorenni provenienti da 10 Stati membri. La strategia individua sei obiettivi strategici per i minorenni: garantire una vita senza violenza, promuovere pari opportunità e inclusione sociale, facilitare l'accesso e l'uso sicuro delle tecnologie, assicurare una giustizia adeguata alle necessità individuali, valorizzare l'ascolto e la partecipazione dei minorenni, e tutelare i diritti in situazioni di crisi o emergenza.

e lo strumento di sostegno tecnico; ii) designare un coordinatore nazionale della garanzia per l'infanzia, dotato delle risorse e di un mandato adeguati che consentano di coordinare e monitorare efficacemente l'attuazione della raccomandazione; iii) affrontare la dimensione territoriale dell'esclusione sociale, tenendo conto delle esigenze specifiche dei minori in funzione delle particolari zone urbane, rurali, remote e svantaggiate, sulla base di un approccio integrato e multidisciplinare; iv) presentare alla Commissione, entro nove mesi dall'adozione della Raccomandazione, un piano d'azione per attuare la Raccomandazione fino al 2030, tenendo conto delle circostanze nazionali, regionali e locali nonché delle azioni e misure strategiche esistenti a sostegno dei minori bisognosi.

1.3

I principi e gli orientamenti espressi dalla normativa nazionale e regionale**Normativa nazionale**

Per quanto concerne l'ordinamento nazionale italiano, si evidenzia una ricca cornice normativa di riferimento. *In primis*, l'art. 3 della Costituzione Italiana sancisce il principio di eguaglianza formale e sostanziale. Nella sua prima parte, esso riconosce l'eguaglianza formale, stabilendo che tutti i cittadini hanno pari dignità sociale e sono uguali davanti alla legge, senza distinzione di sesso, razza, lingua, religione, opinioni politiche, condizioni personali e sociali. Nella seconda parte, introduce il principio di eguaglianza sostanziale, attribuendo alla Repubblica il compito di rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale che, limitando di fatto la libertà e l'eguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana e la partecipazione di tutti i lavoratori all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese. L'art. 3 enuncia un chiaro orientamento volto non solo a garantire la parità formale, ma anche a promuovere una reale e concreta eguaglianza, correggendo le disparità di fatto presenti nella società. Per quanto concerne il tema più generale delle politiche sociali, all'interno delle quali si muove la programmazione e la progettazione di interventi e servizi per l'infanzia e l'adolescenza, di cui al presente manuale, è fondamentale fare riferimento alla Legge n. 328 del 2000 sulla realizzazione del sistema integrato di interventi e servizi sociali, che ha introdotto una serie di elementi innovativi, promuovendo interventi secondo una logica di decentralizzazione istituzionale, maggiormente declinati a livello territoriale. Con la riforma del titolo V della Costituzione, è stata attribuita alle regioni della competenza in materia di servizi sociali. Inoltre, un'importante modifica costituzionale è stata introdotta con la legge cost. 11 febbraio 2022, n. 1, che ha inserito la tutela dell'ambiente tra i principi fondamentali della Costituzione. Tale intervento ha riguardato gli articoli 9 e 41, sancendo espressamente l'interesse delle future generazioni come criterio di politica ambientale.

Grazie anche al recepimento della Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza reso esecutivo dal Parlamento con la legge 27 maggio 1991, n. 176, e degli articoli 1 e 5 della legge 5 febbraio 1992, n. 104, si è gradualmente consolidato in Italia un contesto politico, culturale e sociale sempre più attento e favorevole alla

promozione e alla tutela dei diritti dei minorenni, ponendo tali diritti al centro dell'agenda pubblica e delle politiche nazionali. Come già evidenziato, con la Legge n. 285/1997, si è avviato un percorso volto a superare la tradizionale logica assistenzialista, promuovendo una nuova metodologia di lavoro basata sulla programmazione e sulla progettazione degli interventi rivolti all'infanzia e all'adolescenza.

A livello nazionale, il quadro della *governance* nazionale si è ulteriormente consolidato con l'adozione della Legge n. 451 del 1997 che ha introdotto significativi strumenti per la tutela e promozione dei diritti delle bambine, dei bambini e degli adolescenti in Italia. Vi è stata infatti l'istituzione della Commissione parlamentare per l'infanzia, dell'Osservatorio nazionale per l'infanzia e del Centro nazionale per l'infanzia e l'adolescenza. Questi organismi rappresentano elementi cardine per garantire il rispetto e il monitoraggio dei diritti dell'infanzia e dell'adolescenza nel Paese.

Sempre in tema di *governance* nazionale, pare opportuno ricordare l'approvazione della legge n. 104/2024 che, all'articolo 2, istituisce – nell'ambito della Rete della protezione e dell'inclusione sociale – un Tavolo nazionale di lavoro con funzioni di supporto, di monitoraggio, di valutazione e di analisi degli interventi di integrazione e inclusione sociale sui minori fuori famiglia, sui minori affidati e in carico ai servizi sociali territoriali e sui neomaggiorenni in prosieguo amministrativo. L'organismo è, deputato a svolgere attività finalizzate al rafforzamento del sistema informativo nazionale di rilevazione e raccolta dei dati sui minori affidati ai servizi sociali territoriali e sui neomaggiorenni in prosieguo amministrativo, anche attraverso la realizzazione di azioni coordinate, finalizzate alla messa a regime del sistema informativo sulla cura e la protezione dei bambini e delle loro famiglie, di cui all'articolo 1, comma 2, lettera m), del regolamento di cui al decreto del Ministro del lavoro e delle politiche sociali 16 dicembre 2014, n. 206.

Proseguendo la panoramica della normativa di settore, si evidenzia come la Legge n. 184 del 1983 abbia rappresentato un momento di svolta fondamentale nell'ordinamento italiano per il riconoscimento del diritto delle persone di minore età a crescere all'interno di un contesto familiare adeguato. Tale normativa ha riformato in maniera profonda e organica l'istituto dell'adozione, superando la disciplina previgente e avviando un processo di deistituzionalizzazione finalizzato a garantire ai minorenni il diritto a una famiglia. Questo percorso si è concluso successivamente con l'art. 2 della Legge n. 149 del 2001, che ha sancito la chiusura definitiva degli istituti per minorenni.

La Legge n. 149 del 2001, inoltre, ha introdotto ulteriori modifiche alla Legge n. 184 del 1983, consolidando il diritto del minore a una famiglia, sia essa quella di origine naturale o quella affidataria, attraverso misure volte a promuovere il pieno godimento di tale diritto. Successivamente, con la Legge n. 173 del 2015, il diritto del minore di età a una famiglia è stato ulteriormente rafforzato, introducendo e riconoscendo il principio della continuità affettiva per i minorenni in affidamento familiare. Tale principio mira a tutelare i legami affettivi costruiti dai bambini e dagli adolescenti durante il periodo di affido, preservando la stabilità delle relazioni significative e promuovendo il loro benessere psicofisico.

Per delineare una cornice normativa esaustiva e funzionale alle future programmazioni e progettazioni sociali rivolte all'infanzia e all'adolescenza, risulta opportuno richiamare alcuni degli interventi normativi più rilevanti.

Un ulteriore passaggio fondamentale è rappresentato dall'istituzione dell'Autorità nazionale garante per l'infanzia e l'adolescenza mediante la Legge n. 112 del 2011, il cui ruolo primario è quello di promuovere l'attuazione della CRC e degli altri strumenti internazionali in materia, assicurando al contempo che bambine, bambini e adolescenti conoscano i propri diritti e ne acquisiscano piena consapevolezza. L'azione dell'Autorità si concretizza attraverso la realizzazione di numerosi progetti mirati a rafforzare la tutela e la diffusione dei diritti fondamentali dei minori.

In Italia, i diritti dei minorenni nel Codice civile (c.c.) sono garantiti attraverso un quadro normativo che pone al centro il principio del superiore interesse del minore. Le ultime modifiche al diritto di famiglia, introdotte dalla Legge n. 219/2012 e dal successivo Decreto Legislativo n. 154/2013, hanno rafforzato la tutela dei minori, armonizzando lo stato giuridico dei figli e regolamentando in maniera innovativa i temi dell'affidamento, della continuità affettiva e della responsabilità genitoriale.

Con la Legge n. 219/2012, è stato introdotto il principio dell'unicità dello stato giuridico di figlio, eliminando ogni distinzione tra figli legittimi, naturali e adottivi. Questo cambiamento ha segnato un passaggio fondamentale nella normativa italiana, sancendo l'uguaglianza di tutti i figli dinanzi alla legge e rafforzando i diritti fondamentali dei bambini e degli adolescenti. In attuazione della suddetta legge, il D.Lgs. n. 154/2013 ha riformato in modo significativo il Codice civile, intervenendo sulla disciplina dell'affidamento e delle relazioni familiari.

In materia di affidamento, il D.Lgs. menzionato ha stabilito che la bigenitorialità e l'affidamento condiviso debbano rappresentare la regola generale in caso di separazione o divorzio dei genitori. Questa impostazione è finalizzata a garantire al minore il diritto di mantenere rapporti equilibrati e continuativi con entrambi i genitori, assicurando così la continuità affettiva e il sostegno psicologico necessari per il suo benessere. L'affidamento esclusivo è previsto solo in casi eccezionali, quando sia dimostrata l'inidoneità di uno dei genitori a tutelare il minore o a rispondere alle sue necessità. L'art. 337-ter c.c. regola l'affidamento condiviso, mentre l'art. 337-quater disciplina i criteri per l'affidamento esclusivo, che viene attribuito solo in presenza di comprovate situazioni di incompatibilità o pericoli per il minore.

Un altro aspetto centrale delle riforme riguarda il diritto del minore alla continuità affettiva. Le modifiche normative hanno introdotto disposizioni che mirano a preservare i legami significativi del minore di età non solo con i genitori, ma anche con altri membri della famiglia allargata, come i nonni o altre figure di riferimento. Questo principio è rafforzato dall'art. 337-octies c.c., che sottolinea l'importanza di tutelare il benessere emotivo del minore attraverso la salvaguardia delle sue relazioni familiari.

Infine, il Codice civile ha consolidato i diritti fondamentali del minore attraverso l'art. 315-bis, che sancisce il diritto del figlio a essere mantenuto, istruito, educato e assistito moralmente dai genitori, con un obbligo reciproco di rispetto. Tali disposizioni, frutto delle riforme introdotte dalla Legge n. 219/2012 e dal D.Lgs. n. 154/2013, rappresentano un significativo passo avanti nella tutela dei diritti dei minori, promuovendo un approccio giuridico che pone al centro il benessere del bambino, la partecipazione attiva di entrambi i genitori e il mantenimento delle relazioni familiari significative. Per completezza espositiva è importante ricordare il *Family Act* è una legge delega, approvata in via definitiva il 6 aprile 2022, che conferisce al Governo il compito di adottare misure a sostegno delle famiglie, con un focus particolare sui nuclei con figli. Le principali aree di intervento riguardano il sostegno economico, attraverso l'introduzione di benefici universali per le famiglie con figli a carico, calcolati in base all'Indicatore della Situazione Economica Equivalente e al numero di figli. Viene inoltre promossa la conciliazione tra vita familiare e lavorativa mediante il riordino e l'ampliamento dei congedi parentali, di paternità e di maternità, estesi a tutte le categorie professionali, con l'obiettivo di favorire una più equa distribuzione delle responsabilità familiari tra i genitori.

Sono previsti anche incentivi per incrementare l'occupazione femminile e armonizzare i tempi di vita e lavoro, grazie a misure come incentivi fiscali e promozione del lavoro flessibile. Infine, il *Family Act* punta a sostenere l'educazione e l'autonomia dei giovani, prevedendo agevolazioni per le spese educative, culturali e sportive dei figli, nonché contributi specifici per favorire l'indipendenza economica, come quelli destinati alle spese universitarie e agli affitti della prima casa.

Da ultimo, il Decreto-Legge 15 settembre 2023, n. 123, noto come "Decreto Caivano", ha introdotto misure urgenti per contrastare il disagio giovanile, la povertà educativa e la criminalità minorile. Il provvedimento è stato convertito in legge con modificazioni dalla Legge 13 novembre 2023, n. 159.

Tra le misure principali previste dal decreto rientra la designazione di un Commissario straordinario incaricato di promuovere il risanamento e la riqualificazione del territorio, al fine di contrastare situazioni di degrado e vulnerabilità sociale. In materia di sicurezza urbana, viene disposto l'ampliamento del divieto di accesso a specifiche aree urbane, esteso ai minori di età superiore ai 14 anni, con obbligo di notificazione ai genitori o ai tutori legali. Inoltre, la durata massima del divieto di rientro nei comuni dai quali si è stati allontanati viene incrementata, con un inasprimento delle sanzioni in caso di violazione. Il decreto prevede, altresì, un aggravamento delle pene relative al porto abusivo di armi e allo spaccio di sostanze stupefacenti, anche laddove tali condotte siano di lieve entità. Rilevante è, inoltre, l'estensione dell'applicazione delle misure cautelari, incluse quelle di custodia cautelare, nei confronti di minori ritenuti responsabili di reati gravi. Parallelamente, vengono introdotte sanzioni a carico dei genitori che omettano di vigilare sull'adempimento dell'obbligo scolastico dei figli, con la previsione di pene detentive in caso di reiterazione della condotta. Particolare attenzione è rivolta alla tutela delle vittime di reati commessi mediante l'uso di tecnologie informatiche, con un focus specifico sulla protezione dei minori. Ulteriori interventi delineati dal decreto includono il rafforzamento della cybersicurezza, l'istituzione di un osservatorio dedicato alle periferie e il potenziamento dell'offerta educativa, al fine di prevenire fenomeni di devianza e promuovere l'inclusione sociale. Le misure contenute nel decreto rappresentano un approccio organico e integrato volto a contrastare le problematiche legate al disagio giovanile e alla criminalità minorile, combinando strumenti di carattere repressivo con iniziative orientate alla prevenzione e alla riqualificazione sociale.

Normativa regionale

Come anticipato nella sezione precedente, con la riforma del titolo V della Costituzione avviene l'attribuzione alle regioni della competenza in materia di servizi sociali.

In questi anni, tutte le regioni e le province autonome hanno proceduto a istituire il Garante regionale per l'infanzia e l'adolescenza o hanno attribuito funzioni specifiche in materia ad altri organi; ciò a dimostrazione che i diritti delle persone di minore età, in particolare a seguito della CRC, hanno avuto uno spazio sempre più rilevante anche nelle rispettive scelte politiche. A livello decentrato lo sviluppo delle politiche per l'infanzia e l'adolescenza si lega a processi di innovazione delle politiche pubbliche in materia educativa, sociale e sociosanitaria. Ogni regione e provincia autonoma ha adottato negli anni una serie di provvedimenti, prevedendo misure specifiche, anche in base alle peculiarità locali e alle risorse disponibili, per le persone di minore età e per loro famiglie con l'obiettivo condiviso di supportarli e sostenerli nei vari ambiti che li vedono coinvolti. Tra le norme contenenti queste specifiche misure troviamo, leggi regionali volte e a promuovere interventi per la promozione di diritti e opportunità per l'infanzia e l'adolescenza e per lo sviluppo di progetti per città dei bambini e delle bambine; leggi che normano i servizi per questa fascia di età, valorizzando la loro specificità e stabilizzando alcuni interventi la cui efficacia è stata provata nel corso del tempo, ad esempio la LR n. 14 del 2008 dell'Emilia-Romagna che introduce delle norme in materia di politiche per le nuove generazioni; la LR n. 26 del 2008 del Lazio sulla tutela dei minori e la diffusione della cultura della mediazione familiare; la LR n. 6 del 2009 della Liguria riguardante la promozione delle politiche per le persone di minore età e i giovani; la LR n. 14 del 2017 delle Marche che introduce una serie di disposizioni per la tutela dell'infanzia e dell'adolescenza e per lo sviluppo di progetti a sostegno delle città sostenibili e amiche dei bambini e degli adolescenti; la LR n. 13 del 2019 del Piemonte in materia di promozione e valorizzazione della famiglia e della genitorialità; la recente LR n. 14 del 2020 che introduce una serie di norme più specifiche destinate agli adolescenti.

La programmazione sociale, in particolare in seguito alla disciplina introdotta con citata legge n. 328 del 2000, avviene sempre più a livello locale. Le regioni adottano i piani sociali e socio-sanitari che promuovono e regolano l'adozione dei piani di zona come strumento di programmazione locale nell'ottica di una *governance* territoriale, tema sul quale si sofferma diffusamente il volume nei prossimi capitoli.

Tra le norme regionali che approvano i più recenti piani sociali, a titolo esemplificativo, possono essere richiamate la DGR n. 502 del 22 dicembre 2020 della Calabria relativa all'approvazione del Piano sociale regionale 2020-2022; la DCR n. 1 del 24 gennaio 2019 del Lazio che approva il Piano sociale regionale denominato "prendersi cura, un bene comune"; la DGR n. 73 del 9 ottobre 2019 della Toscana contenente il Piano sanitario e sociale integrato regionale per il periodo 2018-2020; la DGR n. 2324 del 28 dicembre 2017 della Puglia che approva il Piano regionale delle politiche sociali per il quarto triennio 2017-2020 oltre al documento tecnico di aggiornamento della programmazione sociale regionale per il quadriennio 2017-2020. Per quanto riguarda la programmazione dei piani territoriali o di zona, si possono richiamare, tra le altre, la DGR n. 638 del 29 dicembre 2020 della Campania riguardante la programmazione del Fondo nazionale politiche sociali 2020 e gli indirizzi per i piani di zona della seconda annualità del quarto Piano sociale regionale 2019-2021; la DGR n. XI/2398 dell'11 novembre 2019 della Lombardia in materia di politiche di conciliazione dei tempi di vita con i tempi lavorativi che va ad approvare le linee guida per la definizione dei piani territoriali 2020-2023 e la DGR n. 152 del 24 aprile 2019 della Sicilia che contiene le linee guida per l'attuazione delle politiche sociali regionali 2011-2020 con specifiche indicazioni riguardanti i piani di zona, nell'ottica del rafforzamento della programmazione territoriale.

Altrettanto interessanti alcune novità normative avvenute a livello regionale in materia di co-programmazione e co-progettazione (di cui all'art. 55 del Codice del Terzo Settore (CTS) e DM 72/2021), come la Legge regionale toscana del 22 luglio 2020, n. 65 "Norme di sostegno e promozione degli enti del Terzo settore toscano". La legge promuove (art. 3 - Principi in tema di esercizio delle funzioni amministrative) la capacità di Regione, enti locali e aziende ed enti del servizio sanitario regionale di coinvolgere nell'esercizio delle loro funzioni amministrative nelle materie di competenza regionale gli enti del Terzo settore, del volontariato di cui all'articolo 17 del D.Lgs. 117/2017 e delle altre formazioni sociali di cui all'articolo 1, comma 1, anche attraverso forme di co-programmazione e co-progettazione. Anche la Legge regionale del Molise 7 ottobre 2022, n. 21 "Disciplina del terzo settore". La legge assume una prospettiva ampia di attuazione del Codice del Terzo settore nell'ordinamento regionale stabilendo la promozione del ruolo e della funzione sociale degli enti del Terzo settore, del volontariato e delle altre formazioni sociali da parte di Regione, enti subregionali, ASReM ed enti locali.

La Legge regionale umbra 6 marzo 2023, n. 2 "Disposizioni in materia di amministrazione condivisa." La legge intende declinare, a livello regionale, le novità introdotte dall'art. 55 del Codice del Terzo settore, mettendo a disposizione degli attori pubblici e del terzo settore della Regione un quadro di principi e di regole comuni per orientarsi e dare consistenza ai procedimenti di co-programmazione e di co-progettazione. Oppure la Deliberazione 29 dicembre 2023, n. 987 "Revoca della deliberazione della Giunta regionale 13 giugno 2017, n. 326. Approvazione delle "Linee guida della Regione Lazio in materia di co-programmazione e co-progettazione tra Pubbliche Amministrazioni ed Enti del Terzo Settore, ai sensi dell'art. 55 del Decreto legislativo n. 117 del 3 luglio 2017 (Codice del Terzo Settore)." Le Linee Guida dettano indicazioni in merito agli istituti della co-programmazione e co-progettazione, di cui all'articolo 55 del Codice del Terzo settore, quali strumenti relativi all'amministrazione condivisa, al fine di assicurare il coinvolgimento degli Enti del Terzo settore nell'esercizio delle funzioni di organizzazione, a livello territoriale, degli interventi e dei servizi nei settori di attività di interesse generale.

È questo solo un breve panorama a livello regionale, ove norme e indirizzi guidano la programmazione, e ovviamente ogni progettazione sociale territoriale per l'infanzia e l'adolescenza è necessario che faccia riferimento alle rispettive normative regionali vigenti.

1.4

Le Linee d'indirizzo: strumenti di orientamento nazionale per la presa in carico di minorenni e famiglie

1.4.1

Il percorso istituzionale di redazione e di approvazione

Le Linee d'indirizzo nazionali sono il risultato di un percorso condiviso di redazione e di monitoraggio fra diversi attori, istituzionali e non, che le rende a pieno titolo strumenti di orientamento nazionale in materia di presa in carico di minori e famiglie. Si tratta di dispositivi di *soft law* approvati in Conferenza unificata Stato Regioni e sono il frutto di un lavoro collegiale e pluriennale realizzato in seno a tavoli istituzionali nazionali presso il Ministero del lavoro e delle politiche sociali con la partecipazione di tutti i soggetti protagonisti dei processi delineati dai documenti.

Questi strumenti, i cui interlocutori di riferimento sono decisori politici e amministratori, hanno l'obiettivo di costruire un sistema il più possibile omogeneo in tutto il Paese in grado di offrire servizi equi e appropriati nei confronti di bambine, bambini, adolescenti e famiglie. La metodologia considerata più efficace ai fini del raggiungimento degli obiettivi di intervento si sostanzia nella definizione di orientamenti comuni su specifiche linee di azione, riguardanti in particolare la tutela dei minorenni fuori famiglia che entrano nel percorso dell'affido familiare, la tutela dei minorenni fuori famiglia che vengono accolti nei servizi residenziali e i percorsi di sostegno delle famiglie vulnerabili per prevenire l'allontanamento dei bambini e dei ragazzi.

Si evidenzia quindi in maniera chiara come le aree di intervento siano quella della tutela e quella della prevenzione; le Linee di indirizzo nazionali si inseriscono a pieno titolo all'interno di questo quadro nazionale di indirizzi e di idee di riferimento che orientano il lavoro di cura e accompagnamento dei minori e delle famiglie.

In particolare, le *Linee di indirizzo per l'affidamento familiare* (redatte nel 2012 e aggiornate nel 2024) e le *Linee di indirizzo per l'accoglienza nei servizi residenziali per minorenni* (redatte nel 2017 e aggiornate nel 2024) attengono all'area della tutela, mentre le *Linee di indirizzo nazionali per l'intervento con bambini e famiglie in situazione di vulnerabilità. Promozione della genitorialità positiva* (2017) si situano a pieno titolo nell'area della prevenzione^{19,20}.

L'ampia finalità perseguita è quella di favorire un diffuso investimento nell'infanzia e nella genitorialità, promuovendo l'innovazione nell'intervento con le famiglie vulnerabili da parte del sistema dei servizi titolari di questa funzione, garantendone armonizzazione nelle diverse aree geografiche e nei diversi assetti organizzativi dei servizi presenti nel Paese.

Le tre Linee d'indirizzo sono quindi complementari e costituiscono un organico insieme volto a orientare l'intervento lungo un *continuum* di servizi, basato sulla nozione di "bisogni di sviluppo dei bambini",

per costruire un sistema che veda a un estremo i servizi/interventi rivolti a genitori e famiglie in cui i bambini non sono in situazione di bisogno aggiuntivo fino all'altro estremo relativo ai servizi/interventi rivolti a genitori e famiglie in cui i bambini manifestano bisogni eccezionali, quali sono i bambini in protezione fino ai bambini adottabili/adottati. Nello specifico, l'articolazione del sistema di intervento intorno alle tre aree della Promozione, Prevenzione e Protezione all'infanzia si basa sul principio che vada compiuto ogni sforzo, in ogni contesto, per generare qualità nella risposta familiare e sociale ai bisogni di crescita dei bambini, prevenendo così le diverse e pervasive forme di maltrattamento e trascuratezza a cui sono esposti ancora oggi molti bambini nel nostro Paese.

A conferma della sinergia fra gli strumenti di indirizzo anche la struttura adottata per la stesura dei tre documenti appare sovrapponibile.

Dopo una breve introduzione che permette di inquadrare e circoscrivere l'oggetto del documento, ogni argomento trattato nelle Linee di indirizzo è stato articolato in una motivazione, vale a dire la cornice di contesto che giustifica la raccomandazione, seguita da una o più raccomandazioni, che hanno forma propositiva e che sono a loro volta corredate da una o più azioni e indicazioni operative, che hanno l'obiettivo specifico di fornire strumenti per attuare le raccomandazioni.

La scelta della medesima struttura permette quindi una ulteriore e più approfondita lettura incrociata e comparata e conferma come gli strumenti delle Linee di indirizzo siano stati concepiti in maniera organica per presentare un quadro complementare e il più possibile esaustivo in materia di presa in carico di minori e famiglie.

Risulta evidente che le tre Linee di indirizzo nazionali costituiscono il riferimento prevalente e il necessario approfondimento per comprendere quanto esplicitato nei rispettivi capitoli del presente manuale dedicati alle tre tematiche: 6.3 Affidamento familiare; 9. Accoglienza residenziale; 6.2 Supporto alle famiglie vulnerabili e alle reti familiari.

1.4.2

Il percorso di aggiornamento delle Linee di indirizzo

Alla luce di interventi normativi impattanti sulle materie di riferimento – ivi inclusi le novità introdotte dalla legge n. 173/2015 e dalla legge 26 novembre 2021, n. 206, che ha operato una radicale riforma del rito previsto dal codice per minorenni e famiglie nonché gli atti

19 I testi delle tre Linee di indirizzo nazionali sono disponibili al seguente link: <http://www.lavoro.gov.it/notizie/Pagine/Linee-di-indirizzo-per-il-sostegno-alle-famiglie-vulnerabili-per-la-tutela-dei-bambini-e-dei-ragazzi.aspx>

20 Le "Linee di indirizzo per l'affidamento familiare" e le "Linee d'indirizzo per l'accoglienza nei servizi residenziali per minorenni", nella versione aggiornata, sono state approvate in Conferenza unificata l'8 febbraio 2024. Le "Linee d'indirizzo per l'intervento con bambini e famiglie in situazione di vulnerabilità" sono state approvate in Conferenza unificata il 21 dicembre 2017.

adottati a livello internazionale ed europeo²¹ – è emersa l'esigenza di aggiornare entrambe le summenzionate linee di indirizzo e, a tal fine, si è dato l'avvio al processo di revisione dei due documenti.

Con decreto dirigenziale 5 novembre 2021, n. 394 il Ministero del lavoro e delle politiche sociali ha infatti costituito il Tavolo congiunto di confronto sulle Linee di indirizzo nazionali sull'affidamento familiare e sulle Linee di indirizzo per l'accoglienza nei servizi residenziali per minorenni.

Il Tavolo congiunto, composto dal livello istituzionale e arricchito dalla presenza di rappresentanti del terzo settore, aveva come obiettivo di rispondere a numerose sollecitazioni di aggiornamento delle norme sull'affidamento e di applicazione delle linee d'indirizzo, anche alla luce dei nuovi sviluppi che discendono dall'implementazione in Italia della Child Guarantee europea e dagli esiti delle Commissioni parlamentari che nel corso della legislatura hanno affrontato temi di riferimento delle Linee d'indirizzo.

Il mandato del Tavolo si è inquadrato in un processo di revisione e di integrazione dei suddetti documenti, che ha lasciato inalterata la struttura di base e ha permesso di apportare le necessarie modifiche mantenendone inalterato l'impianto e i contenuti principali, al fine di far coincidere il quadro prospettato dalle linee d'indirizzo con il quadro della realtà effettiva delle condizioni prese in considerazione nelle stesse.

L'attenzione è stata posta principalmente sulle Linee di indirizzo nazionali sull'affidamento familiare del 2012 e sulle Linee di indirizzo

nazionali per l'accoglienza nei servizi residenziali per minorenni del 2017, valutando se si fossero verificati scostamenti dalla normativa e da nuovi modelli di lavoro.

Ciascun componente del Tavolo, partendo dall'organizzazione dei contenuti delle linee d'indirizzo, è stato invitato a segnalare argomenti ritenuti meritevoli di una revisione o integrazione motivando la proposta attraverso la compilazione di una breve scheda messa a disposizione dall'assistenza tecnica dell'Istituto degli Innocenti.

Il processo di revisione e di integrazione dei suddetti documenti si è quindi sviluppato a partire dall'esigenza di far coincidere il quadro prospettato dalle linee d'indirizzo con le sollecitazioni provenienti da parte dei soggetti, istituzionali e non, coinvolti nel lavoro di aggiornamento, al fine di ridefinire il quadro della realtà effettiva dei percorsi di affido familiare e di accoglienza nei servizi residenziali a livello nazionale.

Gli aggiornamenti più rilevanti relativamente alle Linee di indirizzo per l'affidamento familiare hanno riguardato, *in primis*, l'inserimento delle principali novità a livello legislativo a partire dalla data di pubblicazione delle linee d'indirizzo; a ciò si è aggiunto un lavoro di revisione del linguaggio al fine di definire un vocabolario condiviso e inclusivo.

Nella prima parte delle linee d'indirizzo, riguardante la definizione, i soggetti e il contesto dell'affido familiare è stata prevista la figura di garanzia per l'infanzia e l'adolescenza.

Nella parte relativa alle caratteristiche e condizioni per l'affidamento familiare sono state inserite alcune nuove forme di affidamento ed accoglienza. Nello specifico, si tratta di affidamenti che si concludono con il rientro in famiglia e/o che tengono conto della prospettiva della riunificazione familiare e di accoglienza straordinaria.

Infine, la parte relativa al percorso dell'affidamento familiare è stata revisionata con la previsione del progetto di affidamento familiare nel caso degli orfani vittime di crimini domestici.

Anche rispetto alla revisione delle Linee di indirizzo per l'accoglienza nei servizi residenziali per minorenni si è provveduto all'inserimento delle principali novità a livello legislativo a partire dalla data di pubblicazione delle linee d'indirizzo; a ciò si è aggiunto un lavoro di revisione del linguaggio al fine di definire un vocabolario condiviso e inclusivo.

²¹ Si fa riferimento, principalmente, al *Committee on the Rights of the Child, General Comment, 29 May 2013, n. 14, The right of the child to have his or her best interests taken as a primary consideration*, dell'ONU, alla Risoluzione 28 aprile 2016, P8_TA (2016)0142, del Parlamento europeo, sulla salvaguardia dell'interesse superiore del minorenne in tutta l'UE, ai seguenti documenti del Consiglio d'Europa: Committee of Ministers, Recommendation 24 April 2019, CM/Rec (2019)4, *on supporting young refugees in transition to adulthood*; Parliamentary Assembly, Recommendation 4 December 2020, n. 2190, *Effective guardianship for unaccompanied and separated migrant children*, nonché ai seguenti ulteriori provvedimenti dell'UE: Raccomandazione del Consiglio UE, Raccomandazione 14 giugno 2021, n. 2021/1004, che istituisce l'*European Child Guarantee* la quale sottolinea l'importanza di fornire sostegno ai minorenni che terminano un percorso di assistenza istituzionale o di affidamento familiare, indispensabile per aiutarli a vivere in modo indipendente e a integrarsi da un punto di vista sociale e la Strategia del Consiglio d'Europa: Committee of Ministers, 23 February 2022, CM(2021)168-final, *Council of Europe Strategy for the Rights of the Child (2022-2027): "Children's Rights in Action: from continuous implementation to joint innovation"*.

La raccomandazione 323 è stata aggiornata rispetto all'accoglienza residenziale in emergenza, la raccomandazione 352.1 ha previsto l'inserimento di indicazioni operative relativamente al processo di riunificazione familiare.

Il lavoro di revisione delle linee di indirizzo in argomento si è collegato anche al processo di definizione dei livelli essenziali delle prestazioni sociali (LEPS), offrendo agli Ambiti territoriali sociali linee di indirizzo aggiornate quale strumento che sostiene l'attuazione dei LEPS, aiutando a strutturare sui territori servizi che rispondono a criteri e livelli di qualità ed efficienza in coerenza con la normativa vigente.

I due documenti nella loro versione aggiornata sono stati approvati nel corso della riunione della Conferenza unificata dell'8 febbraio 2024, perfezionando in tal modo il loro iter istituzionale.

1.4.3.

Il percorso di disseminazione delle Linee di indirizzo

Il Ministero del lavoro e delle politiche sociali, con il supporto tecnico-scientifico dell'Istituto degli Innocenti, ha avviato un percorso di disseminazione territoriale delle due linee di indirizzo nella versione aggiornata, rivolto in maniera prioritaria a referenti regionali, referenti di Ambito territoriale sociale, a operatori e operatrici pubblici dei servizi sociali degli Ambiti territoriali sociali, operatori e operatrici dei servizi socio sanitari territoriali, famiglie affidatarie, operatori e operatrici di servizi di accoglienza residenziale, associazioni e coordinamenti dedicati ai temi dell'accoglienza di minorenni fuori famiglia.

L'obiettivo principale attiene ad un confronto con attori istituzionali e non su contenuti, finalità e prospettive applicative degli strumenti delle linee di indirizzo, il cui effettivo recepimento sui territori è requisito essenziale per renderle concretamente attuative.

La prima fase di disseminazione ha previsto la realizzazione di un ciclo di webinar online (dal luglio al novembre 2024) che ha ripercorso i contenuti delle linee di indirizzo e proposto alcuni approfondimenti ed esperienze di particolare rilevanza.

La seconda fase del percorso di disseminazione ha previsto la realizzazione di incontri in presenza volti a avviare o consolidare i processi di recepimento e applicazione delle Linee di indirizzo su affidamento familiare e accoglienza residenziale nelle diverse regioni e province autonome.

Questi focus group, che si sono svolti a Roma il 14 e 15 novembre 2024, a Milano il 25 e 26 novembre 2024 e a Bari il 5 e 6 dicembre 2024, hanno favorito lo scambio di esperienze, promosso il confronto sulle pratiche professionali e la costruzione di una dimensione di lavoro organizzata e strutturata, radicata nei territori, proiettata al miglioramento della gestione di affidamento familiare e accoglienza residenziale.

Le tematiche principali che sono state affrontate nelle due giornate di focus group sono le seguenti: 1. *La bambina ed il bambino al centro delle relazioni nell'affidamento familiare e accoglienza residenziale*; 2. *Alleanze e collaborazioni nell'affidamento familiare e nell'accoglienza residenziale*.

A questi momenti di confronto tematico si è aggiunto un focus group di riflessione con ragazzi e ragazze che hanno partecipato alla sperimentazione care leavers, che si è svolto a Firenze, nella sede dell'Istituto degli Innocenti, il 12 dicembre 2024.

Le tematiche centrali affrontate durante questo momento di confronto dei ragazzi e delle ragazze sono state le seguenti: *Quali dovrebbero essere le priorità dell'Assistente Sociale? Come condividere con il bambino/a o ragazza/o la decisione dell'inserimento in comunità o in affidamento familiare? Quando e come progettare la chiusura dei percorsi di accoglienza?*

Questi preziosi momenti di confronto e disseminazione sono propedeutici ad un effettivo recepimento dei contenuti delle linee di indirizzo a livello regionale e locale, al fine di renderle uno strumento di lavoro efficace per la programmazione e progettazione di interventi sociali.

1.4.4

Linee di indirizzo e programmazione territoriale

Le Linee di indirizzo nazionali sono certamente strumenti di indirizzo istituzionale, ma è importante ribadire che sono state redatte attraverso un percorso partecipato, che ha visto il protagonismo di realtà non istituzionali accanto a quelle istituzionali; di basilare importanza si è rivelato anche il ruolo dei destinatari degli interventi, che da meri target di riferimento sono diventati protagonisti del cambiamento sociale.

Uno degli obiettivi principali delle Linee di indirizzo è quello di costruire un sistema omogeneo di intervento a livello nazionale attraverso la condivisione di metodologie e strumenti comuni; l'idea è di dotare tutto il territorio nazionale della stessa cassetta degli

attrezzi, insieme alle istruzioni operative adeguate per un corretto utilizzo degli strumenti ivi contenuti.

Perciò, a livello di *governance*, le Linee di indirizzo condividono e rilanciano la necessità di partire dalla definizione di parole e di azioni comuni sul tutto il territorio nazionale; la creazione di un glossario ideale, all'interno del quale i concetti rivestono per tutti lo stesso significato e sono espressi con le medesime parole, rappresenta un traguardo notevole per lo sviluppo di orientamenti nazionali chiari e condivisi, ed è al contempo punto di partenza per la costruzione di reti e la pianificazione di una reale integrazione fra servizi.

Anche le azioni operative dei tre strumenti si allineano nell'importanza dell'individuazione e sviluppo dei fattori predittivi di successo, nell'appropriatezza e durata dell'intervento di sostegno professionale, nella valorizzazione delle risorse della comunità e nel ruolo centrale che svolge la valutazione da parte di professionisti e degli stessi beneficiari degli interventi nel percorso di uscita dall'area della tutela e del sostegno sociale.

L'auspicio è che l'opportunità di una programmazione e progettazione sociale unitaria per l'infanzia e l'adolescenza offerta dal presente manuale, dia un nuovo impulso anche al recepimento e a una applicazione sempre più coerente delle Linee di indirizzo nazionali, per il raggiungimento di queste finalità.



Capitolo 2

Programmare e progettare con un approccio basato sui diritti

2.1

Il “perché” e il “senso” del capitolo

I diritti delle giovani generazioni sono “cogenti” nel sistema italiano, perché derivati da un trattato internazionale (quindi fonte significativa di diritto) e assunti con legge proprio 30 anni prima della pubblicazione del presente manuale (legge 27 maggio 1991, n. 176¹), ma nonostante questa “forza”, come scrisse Alfredo Carlo Moro nel 1996², cioè che il complesso dei diritti contenuti nella Convenzione di New York del 1989 «*non impegna solo il politico o il legislatore o il giurista: ogni persona che abbia occasione di occuparsi di un itinerario educativo, ogni agenzia di socializzazione, ogni settore che concorre alla costruzione di una personalità giovanile deve sentirsi chiamato in causa dal documento dell'ONU e deve lasciarsi compromettere dalla tensione ideale che traspare dal testo della Convenzione...*», ancora oggi si riscontra un atteggiamento che “relega” i diritti a segmento, parte, specifico ambito a cui rivolgere l'attenzione e non già, come dovrebbe essere, sfondo comune e *framework* di riferimento dell'intero campo di azione che riguarda le politiche pubbliche.

«*Quando al Tavolo regionale sulle politiche per l'infanzia e l'adolescenza tratteremo i **diritti**, vi chiameremo...*» Questa è una parte di interlocuzione avvenuta a fine 2019 fra gli uffici di una regione e una rete di soggetti di terzo settore attivi nella promozione dei diritti dell'infanzia e dell'adolescenza. La regione in questione ha attivato processi di integrazione e sintesi fra ambiti e filiere diverse,

1 https://www.camera.it/_bicamerali/infanzia/leggi/l176.htm

2 Rif.: *Diritto di crescere e disagio. Rapporto sulla condizione dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia*, 1996, p. 12 e succ. - www.minori.gov.it/it/minori/diritto-di-crescere-e-disagio-rapporto-sulla-condizione-dellinfanzia-e-delladolescenza-italia

istituzionali e non (Anci, Garanti, Assessorati, USR, TM, Forum terzo settore) ed era (è) impegnata in modo intenso anche nelle attività sui diritti dei minorenni. È quindi non solo attenta ai diritti, ma ha fatto propria la proposta operativa e metodologica che si impose in questo ambito oltre 20 anni fa, quella di “fare rete” fra soggetti istituzionali (e fra questi, i vari livelli e ambiti: regionali, locali, della giustizia, della sanità, del terzo settore, ecc.) al fine di elaborare le *policies* riferite ai minorenni. È quindi una regione sensibile, ma ciò nonostante, non si coglie che: “non c’è nessun ambito delle politiche per i minorenni che non riguardino in modo esplicito i loro diritti”.

Per questo il presente contributo è stato collocato prima dei due capitoli del manuale su programmazione e progettazione integrata per le nuove generazioni; lo scopo è quello di comprendere le ragioni e di proporre strategie per poter **assumere i diritti dei soggetti minorenni e giovani come “strumento” delle progettazioni sociali, educative, di comunità**.

Come tutto il manuale anche il presente contributo è rivolto a chi, in varie forme, avvia, redige, elabora, commissiona, gestisce, valuta, sovrintende, verifica la programmazione e i progetti di carattere educativo, sociale, aggregativo, rivolti alla comunità educante, ecc. Non si tratta nella fattispecie di descrivere strategie per “fare advocacy” sui diritti dell’infanzia e dell’adolescenza, né di chiedersi “perché” o “quanto” i diritti siano patrimonio culturale e operativo del contesto italiano³. In questa sede viene assunto che la cultura complessiva, di decisori politici, amministrativi, di ambiti operativi e progettuali, abbia la necessità tuttora di crescere in consapevolezza, nella direzione proposta 25 anni fa da Alfredo Carlo Moro.

Va sottolineato che questa situazione non è, necessariamente, frutto di superficialità, ma di difficoltà formali e sostanziali spesso non banali; ad esempio, un impegnato Sindaco, circa 15 anni fa, in una conferenza nazionale sulle Città amiche dei bambini e delle bambine, quindi in un contesto “attento” e “centrato” sui diritti, disse che «gli Amministratori, se fanno bene il loro lavoro, tendono a guardare con attenzione (disse “sospetto”) la parola **diritti** perché a livello amministrativo questi comportano obblighi formali, sostanziali e certificati per chi governa a vari livelli il territorio».

³ Sullo specifico tema del monitoraggio dell’andamento dell’implementazione negli anni dei diritti dell’infanzia e dell’adolescenza, si rimanda al monitoraggio indipendente posto in essere con continuità dal 2001 dal “Gruppo CRC”: www.gruppocrc.net

Rispetto ai diritti e alla **CRC** (acronimo internazionale della Convention on the Rights of the Child) si configurano diverse posizioni. Se ne riportano alcune:

- i diritti possono essere considerati in modo trasversale, richiamati e citati nei “visto che” e “considerato che” di leggi, ordinanze, atti ovvero richiamati come “fonte di ispirazione” di progetti, proposte, idee;
- i diritti sono appannaggio specifico del lavoro di esperti, soprattutto nei campi in cui la loro cogenza è formalmente specificata (ad esempio nel caso della giustizia);
- talvolta i diritti sono oggetto di specifiche azioni, politiche locali o regionali, in modo specifico (iniziative su questo o quel diritto);
- spesso essi sono richiamati per denunciarne la non applicazione o per indicare la necessità di una norma o di una legge ovvero per alimentare un dibattito pubblico.

Tutte queste posizioni sono legittime e positive perché, richiamando il sopra citato Moro, il portato dei diritti è di carattere giuridico, politico, culturale, operativo, progettuale, ecc. Il corollario, talvolta, di questi approcci è che i diritti, o alcuni di essi, sono considerati “un lusso”; qualcosa da perseguire quando “le priorità” sono esperite (si veda il diritto alla socializzazione o al gioco durante il *lockdown* del 2020, per fare un esempio controverso, che qui non si intende approfondire, ma solo citare come dinamica dialettica emersa). Ciò che ancora manca in sostanza, e che i prossimi anni potrebbero incaricarsi di sviluppare, è quello che ha portato la pur attivissima regione citata in incipit a dare la sua risposta: i diritti non sono considerati in modo olistico, un “*framework*” complessivo con cui confrontarsi in ogni aspetto dell’elaborazione e implementazione di *policies*, di programmi, di progetti, di ricerche e valutazioni di impatto rivolte all’infanzia e all’adolescenza. I diritti non sono considerati, come invece dovrebbe essere, l’altra faccia della medaglia di un set di “doveri” (aveva ragione, in modo formale e sostanziale, il Sindaco sopra citato)⁴.

⁴ Sono state invero nel tempo recente avanzate alcune proposte che vanno in questa direzione. Tra queste si segnalano gli obiettivi generali e trasversali del IV Piano nazionale di azione per l’infanzia e l’adolescenza (<https://www.minori.gov.it/it/minori/piano-nazionale-di-azione-2013-2015>) e ancora più esplicitamente il documento di proposta “Verso la definizione dei livelli essenziali delle prestazioni concernenti i diritti civili e sociali di bambini e adolescenti” pubblicata nel 2015 dal Garante nazionale infanzia e adolescenza ed elaborata con la rete “Batti il Cinque” (https://www.garanteinfanzia.org/sites/default/files/documenti/Documento_%20LEP_30mar15.pdf).

L'ipotesi di lavoro del presente contributo, ma anche di tutto il manuale, è quella di assumere quale presupposto che siano necessari, ancora e sempre di più oggi, passi decisi verso la considerazione della CRC come elemento fattivo "per" (e non "su cui") programmare e progettare. Il cambio di paradigma che si propone in questa sede è rivolto agli sviluppatori, gestori, committenti, valutatori della programmazione e della progettazione e "può" essere utilizzato anche da chi è impegnato nell'*advocacy* sui diritti. Ma non si tratta di "*advocacy*" perché va assunto, in modo esplicito e diretto, che i diritti SONO un campo da considerare SEMPRE e che da essi è possibile desumere strumenti di programmazione e di progettazione, senza alcuna eccezione, per tutte le occasioni in cui sono considerate azioni rivolte all'infanzia e all'adolescenza.

2.2
Bisogni e destinatari

Trattando di progettazione, dunque, i bisogni che si rilevano in questo caso sono diversi a seconda dei destinatari. Si sottolinea ancora una volta che i bisogni sono considerati in merito all'empowerment dell'uso dei diritti sia come mezzo che come fine della progettazione sociale, educativa, di comunità.

Destinatari	Bisogni	
Decisori politici, amministrativi (intesi sia come "committenti" di progettazione sia come referenti/responsabili dello sviluppo delle policies rivolte all'infanzia e all'adolescenza); altri soggetti che hanno assunto importanza e ruolo nel sistema di welfare, come le Fondazioni, i "donor" così come pure il settore privato.	Sono considerate tutte le Amministrazioni Pubbliche, siano essi EELL, regioni, livello statale , con le opportune differenze di ruolo, mandato e funzione. Sono altresì considerate le Fondazioni (Bancarie e non) e le loro varie emanazioni. Si citano infine i soggetti privati che stanno sviluppando strategie e azioni di RSI (Responsabilità Sociale d'Impresa) e che sono parte del panorama.	I bisogni principali afferiscono prevalentemente alla dimensione della conoscenza dei diritti e della consapevolezza della loro centralità nell'ambito dello sviluppo di comunità (ovvero della promozione di una comunità orientata allo sviluppo sostenibile ⁵). Inoltre, è da sottolineare la dimensione di "dovere" che l'esplicitazione – e/o la volontà di perseguimento – di un diritto (o più diritti) comporta, in modo cogente, per una Amministrazione Pubblica. Ciò comporta la necessità di prestare attenzione agli aspetti attuativi e la necessità di verificare se il "sistema amministrativo" dato, volta per volta, ha gli adeguati strumenti normativi e procedurali per poter procedere, altrimenti ogni azione intrapresa rischia di scontrarsi con difficoltà formali di attuazione (norme, regolamenti, leggi, protocolli fra soggetti pubblici diversi, etc.). Parimenti importante è la conoscenza dei diritti per i vari soggetti che sempre più intervengono nel sistema (spesso locale) di welfare.

Destinatari	Bisogni	
Soggetti – solitamente di terzo settore ovvero partnership pubblico/privato sociale – che sviluppano progettazione	La progettazione sociale si svolge come funzione sempre più "esperta" con l'impegno di staff di progettisti, di coloro che "elaborano" i bandi, di ambiti di valutatori, etc.	Sebbene anche per questi soggetti sia – di default – necessaria una conoscenza diretta dell'ambito dei diritti (come sopra), per essi sono utili anche strumenti di lavoro più dedicati e specifici attraverso i quali sia possibile "usare" i diritti nel progetto di elaborazione e gestione delle progettualità. Su questo aspetto incide in modo specifico il presente contributo.
Comunità (potenzialmente) educante	La "comunità educante" è una dicitura recentemente molto di moda. Al di là della necessità di approfondimento e chiarimento circa la sua natura ⁶ , ai fini del presente contributo si considerano gli ambiti della scuola, della famiglia, delle agenzie educative non formali e delle loro varie partnership, fra di loro e/o con i soggetti pubblici locali.	Nell'ambito delle dinamiche progettuali che nascono – o che coinvolgono – la comunità (intesa in questa sede come "educante" laddove espliciti intenzionalmente e in modo consapevole da parte di ciascuno dei soggetti che la compone e nel complesso come "rete" obiettivi e scopi "educativi" comuni), il bisogno principale qui riportato è quello di fornire gli strumenti per evidenziare come l'attenzione ai diritti sia coerente con il perseguimento di obiettivi specifici, locali, visibili e concreti. Infatti le dinamiche di comunità educante si raccolgono solitamente intorno a un "fare" operativo, legato all'evidenza o emergenza di uno o più aspetti considerati problematici e ambiscono a risolvere tali aspetti. Quanto possono essere "utili" i diritti come chiave di lettura e di azione concreta?

5 Circa la connessione con lo sviluppo sostenibile, si rimanda al seguito del presente paragrafo e al successivo paragrafo 12.3.

6 Nell'ambito delle misure successive al lockdown del 2020, ad esempio, il "Patto" di comunità educante fu descritto in alcuni documenti nazionali ministeriali come la strategia atta a far sì che si potessero reperire spazi ulteriori alla scuola per lo svolgimento della didattica. Questa è stata evidentemente una descrizione superficiale, successivamente corretta, che però evidenzia la necessità di assumere in modo più consapevole la grande mole di studi, ricerche, proposte operative sulla natura e gli scopi della comunità educante.

Destinatari	Bisogni
Destinatari (ovvero "attori" il più possibile protagonisti) finali	I progetti sociali, educativi, di comunità sono rivolti a bambine e bambini, ragazzi e ragazze, giovani, famiglie ovvero al miglioramento delle loro condizioni di vita. Nonostante sia ancora prevalente la loro considerazione in qualità di "destinatari" (in alcuni casi permane ancora la loro considerazione come "utenti"), questi ultimi 10 anni (almeno) dimostrano la quasi impossibilità di perseguire risultati durevoli senza il loro attivo coinvolgimento⁷ I bisogni riferiti ai destinatari finali sono in questa sede, coerentemente con la definizione della loro natura, quelli afferenti alle strategie di coinvolgimento e partecipazione diretta nei processi loro riferiti. Rimandando al successivo paragrafo 12.2 per maggiore approfondimento, in questa sede è significativo ricordare che nell'ambito del set dei diritti per come essi sono definiti dalla CRC, in particolare l'art. 42 rimanda al "diritto di avere diritti" che va inteso non solo in termini generali – comunque da considerare come primo step di partenza – della "conoscenza" dei diritti come tensione operativa a orientare nella direzione dell'implementazione dei diritti le varie azioni, esplicitando le intenzioni. Tale approccio è ripreso anche nell'ambito del cosiddetto "best interest" di cui all'art. 3 della CRC⁸ in quanto il "superiore interesse" è dato dalla massimizzazione dell'implementazione di tutti i diritti in gioco, tra i quali naturalmente quelli afferenti alla partecipazione⁹.

2.3 I diritti nella programmazione, progettazione, organizzazione e gestione

Nella individuazione delle priorità di una programmazione e nelle fasi che vanno dall'ideazione alla gestione di un progetto vi è, coerentemente con l'approccio del presente contributo e di tutto il manuale, un elemento originario e ineludibile da considerare.

Sia nelle diverse forme e modalità di programmazione sociale integrata che in quelli che chiamiamo "progetti", siano essi proposte originali di soggetti singoli o reti, o risposte a sollecitazioni, bandi, implementazioni di patti e partnership, hanno un inizio che generalmente "non" considera, salvo rare eccezioni, come oggetto i diritti dell'infanzia e dell'adolescenza¹⁰; l'"oggetto" sono le "forme" e i "contenuti operativi" sociali, socioeducativi, educativi o didattico/educativi, di accoglienza/protezione di minorenni stranieri, di accoglienza eterofamiliare, di contrasto alle fragilità, di sostegno alla genitorialità, di contrasto alla dispersione educativa e/o più in generale della povertà educativa, di protagonismo giovanile, di contrasto al fenomeno dei *neet*, di inclusione sociale e/o socializzazione, ecc.

Si ritiene necessario sottolineare e far rilevare che esiste sempre una "forma" e un "contenuto", ma esistono, o devono esistere, "obiettivi generali" (o finalità) che sono definite prima, come cornice di riferimento che dà il senso alla programmazione e alla progettazione.

In questo senso la proposta qui avanzata è netta: non si tratta di "riclassificare" o "torcere" una programmazione o una progettazione data (ovvero richiesta) sul piano dei diritti dell'infanzia e dell'adolescenza: un progetto di promozione della lettura, ad esempio, deve essere tale e non deve necessariamente trasformarsi in una strategia di attuazione dei diritti alla cultura della CRC. Ciò che si propone in questa sede è diverso e attiene alla possibilità di "usare" i diritti come un'"intelaatura", una "impalcatura" generale per "posizionare" la programmazione e la progettazione nel contesto dei diritti e, qualora possibile (è anzi consigliabile), usare tale *framework* per informare il set di indicatori/elementi di valutazione dei risultati previsti, che sono propri dell'oggetto sia della programmazione che

7 Un riferimento per tutti, a mo' di esempio, è la Raccomandazione UE del 20/2/2013 "Investire nell'infanzia per spezzare il ciclo dello svantaggio sociale" in cui si sottolinea l'approccio partecipativo (ovvero di coinvolgimento fattivo) dei destinatari nei processi di progettazione sociale se si vogliono perseguire risultati efficaci: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32013H0112&from=EN>; lo stesso approccio, relativamente al segmento delle azioni sociali di contrasto alle fragilità sociali, è richiamato nella Raccomandazione del 2011 del Consiglio d'Europa riferita ai "servizi sociali a misura di bambini e di famiglie": <https://www.coe.int/en/web/children/child-friendly-social-services#main-content>

8 Si veda di seguito per maggiore approfondimento e si consideri come strumento di dettaglio il Commento Generale n. 14 del Comitato ONU sui Diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza: https://www.garanteinfanzia.org/sites/default/files/commento_generale_14.pdf

9 Si veda il successivo paragrafo 12.2.

10 Vi sono certamente alcune eccezioni, come le Call UE del 2020 sul tema REC (Right, Equality and Citizenship Programme): <https://ec.europa.eu/info/funding-tenders/opportunities/portal/screen/programmes/rec>

della progettazione. L'assunto sottostante, come già dichiarato, è che non si dà il caso di azioni riferite all'infanzia e all'adolescenza che NON attengano ai loro diritti; ma anche che i diritti possono costituire un elemento di architrave, un *fil rouge* epistemologico che tenga insieme gli elementi concreti della progettazione le cui tematiche, i cui obiettivi/risultati e talvolta anche metodi progettuali (dal QL-Quadro Logico alla TOC-Teoria del Cambiamento, per fare due esempi) possono essere date *ab origine*.

Chiarito ciò, gli elementi trasversali della prospettiva dei diritti applicata a programmazione e progettazione per l'infanzia e l'adolescenza possono essere (almeno) due.

2.3.1

La conoscenza e l'uso della CRC, a iniziare dai suoi 4 Principi generali

La CRC è composta da 54 articoli, 42 dei quali riferiti a diritti specifici. Tali diritti valgono per "ciascuna" persona di minore età (i diritti sono sempre "individuali") e sono fra loro connessi; non vi è mai la possibilità di negare o depotenziare "un" diritto in ragione dell'esercizio di un altro. Sono disponibili *checklist* e accorpamenti funzionali dei diritti, ma in prima istanza ciò che si propone è di considerare i 4 Principi generali:

- **Vita/sopravvivenza/sviluppo (rif. art. 6 CRC)** – È necessario assicurare il diritto alla vita e alla "buona" sopravvivenza e crescita che consideri la possibilità di divenire cittadini attivi, istruiti, consapevoli di essere portatori di diritti con il dovere di rispettare (e far rispettare) i diritti altrui.
- **Non discriminazione (rif. art. 2 CRC)** – Non solo non è possibile tollerare discriminazioni per censo, cultura di appartenenza, età, nazionalità ma è anche proibito considerare i minorenni in ragione dello status, della religione, delle condizioni generali etc. dei genitori. Ogni minorenne è una persona umana a sé stante e i suoi diritti, gli stessi rigorosamente uguali per ciascuno, non dipendono in alcun modo dalle condizioni esterne alla persona umana, di nessun tipo tali condizioni siano.
- **Superiore interesse, o meglio "best interest" (rif. art. 3 CRC)** – Il superiore interesse (o meglio il "miglior interesse", adoperando una correzione nell'imprecisa traduzione italiana della CRC) è quella strategia attraverso la quale per ciascuna situazione, nel momento presente, si massimizza la possibilità di esercizio

di tutti i diritti della CRC – è assai complesso definire il Best Interest, che deve essere declinato sul "qui e ora" (la valutazione delle azioni da mettere in pratica subito) e "in prospettiva" (la determinazione del percorso migliore per attuare i diritti) e ciò necessita una "presa in carico" sempre multidimensionale (gli aspetti educativi, familiari, scolastici, giuridici, sociali e di protezione, ecc. che frequentemente afferiscono a soggetti/istituzioni fra di loro distinte).

- **Partecipazione (rif. art. 12 CRC e correlati)** – Non solo ciascun minorenne, ma vale anche per i giovani, deve essere ascoltato in tutte le questioni che riguardano la sua vita, in modo congruo rispetto alla sua età, ma le sue opinioni devono essere prese "sul serio"; complementariamente, si affermano i diritti di libertà di pensiero, coscienza e religione, di privacy, di associazione (intesa anche come dimensione di vita informale fra pari), di parola, espressione e fruizione/produzione di cultura, opinioni.

Questo schema può essere approfondito attraverso i "**Commenti Generali**" del Comitato ONU sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza¹¹, il "**Manuale di implementazione della CRC**" (con indicatori specifici per ciascun diritto)¹² e anche da specifiche sezioni che articolano il monitoraggio sullo stato dell'arte dei Principi Generali della CRC nel panorama italiano¹³. Esso può costituire la base di una *checklist* (letteralmente una "lista di controllo") per "posizionare" gli elementi di programmazione e i progetti, quali che siano. Basta ad esempio considerare uno schema sinottico come di seguito:

¹¹ I "Commenti Generali" (GC: General Comments) approfondiscono specifici diritti ovvero aspetti peculiari di essi (specifici o per accorpamento) e sono deliberati dal Comitato ONU sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza dopo ampia consultazione internazionale e di esperti. Sono disponibili al momento della redazione del presente Manuale 24 GC (https://tbinternet.ohchr.org/_layouts/15/treatybodyexternal/TBSearch.aspx?Lang=en&TreatyID=5&DocTypeID=11) di cui 10 tradotti in italiano (n. 1, 2, 3, 4, 5, 6, 10, 12, 14, 17 diversamente organizzati e rintracciabili sui siti: www.minori.gov.it; www.unicef.it; www.gruppocrc.net). I Commenti Generali riferiti ai Principi Generali finora disponibili sono il n. 12 (partecipazione), il n. 14 (best interest), entrambi disponibili in italiano.

¹² https://www.unicef.org/Implementation_Handbook_for_the_Convention_on_the_Rights_of_the_Child.pdf - non disponibile in italiano

¹³ I 4 Principi Generali sono reperibili da molteplici fonti web. Si riporta in questa sede l'approfondimento operato dal Gruppo CRC che oltre ad approfondirli nel merito riporta lo storico via via in evoluzione dei monitoraggi indipendenti in Italia: <https://gruppocrc.net/area-tematica/principi-general-della-crc-quali-sono/>

Obiettivo o Azione	Principio generale ovvero (eventualmente) Diritto	Cosa si propone l'azione e/o l'obiettivo rispetto al Principio Generale (o ai singoli diritti)?	Come "valuto" l'impatto dell'azione/obiettivo rispetto al Principio generale (o ai singoli diritti)?

La terza colonna fornisce l'occasione di "posizionare" la programmazione e la progettazione (gli obiettivi e/o le azioni) rispetto ai diritti (ovvero i principi generali); la quarta colonna fornisce suggerimenti da poter considerare nell'ambito della costruzione degli indicatori di valutazione (e quindi per il monitoraggio e la verifica).

Sono possibili approcci diversi, ad esempio considerare solo gli obiettivi della programmazione oppure le singole azioni di un progetto; rappresentare gli stessi sullo sfondo dei **4 principi generali** o dei 42 diritti¹⁴ oppure ancora delle **8 aree tematiche (Raggruppamenti) della CRC**¹⁵; considerare gli indicatori nell'ambito della valutazione dei risultati (*output*) o dell'impatto generale (*outcome*). Oppure ancora, passando dal sistema molto diffuso del QL alla TOC, posizionare gli Obiettivi di Cambiamento in riferimento al potenziamento di questo o quel Principio Generale della CRC (o anche assumere i diritti come base descrittiva del contesto di origine oggetto del processo di cambiamento) ecc.

In questa proposta è secondario il metodo specifico, la cui articolazione è lasciata alla professionalità e alle tecniche di programmazione e degli ambiti di progettazione, anche perché sono molteplici i fattori contestuali di ciascun processo; è però centrale la proposta generale:

14 Si veda la sopra citata legge n. 176 del 1991 che ratifica la CRC in Italia. Sono inoltre disponibili numerose versioni semplificate fra le quali si cita in questa sede la versione Unicef del 2019/2020 che oltre ai testi propone un set di icone immediatamente riconoscibili e unitarie a livello internazionale per ciascun diritto: https://gruppocrc.net/wp-content/uploads/2012/08/POSTER-child-friendly-CRC-ICONE_2019_ITALIANO.pdf

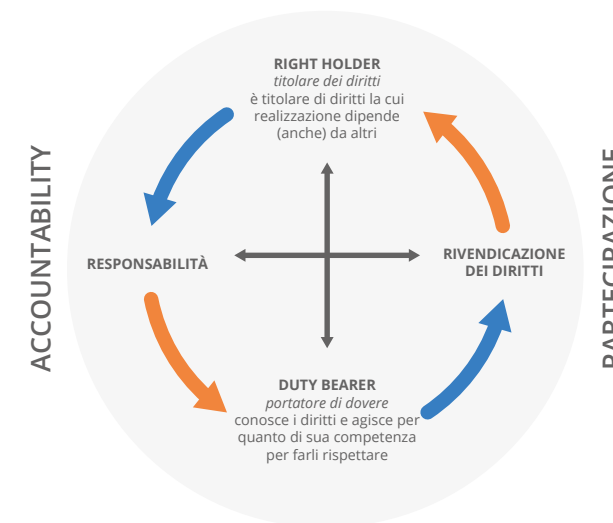
15 Dal 1996 è disponibile una indicizzazione assunta unitariamente a livello internazionale per la redazione dei monitoraggi circa l'attuazione della CRC nei paesi del mondo (linee guida disponibili in varie lingue su: <https://digitallibrary.un.org/record/230051>). Tale indice è stato assunto anche come una delle più frequenti modalità di raggruppamento in (8) aree tematiche dei diritti. Tra le altre fonti, le aree tematiche sono disponibili in italiano dalla pag. 31 del Manuale di monitoraggio del Gruppo CRC (http://www.gruppocrc.net/wp-content/uploads/2018/09/Diritti_infanzia_SC-2.pdf)

Posizionare programmazione e progettazione rispetto ai diritti, anche per perseguire un obiettivo alto e raggiungibile, esplicitando questo posizionamento rendendo coerenti con esso tutte le fasi e i processi collegati.

2.3.2

L'impostazione generale del ciclo diritti/responsabilità che informa i ruoli dei diversi attori della programmazione e della progettazione

Un altro aspetto che è possibile considerare si riferisce alla declinazione, sempre al netto delle caratteristiche "date" delle diverse programmazioni e progettazioni, del ciclo dinamico che lega i diritti ai ruoli e alle responsabilità.



Lo schema riportato¹⁶ chiarisce che:

- i diritti sono un patrimonio individuale di ciascuno e tutti siamo (tutte le persone umane) "titolari" di diritti, a prescindere da ogni altra considerazione;

16 Elaborazione dell'Autore sulla base di uno schema realizzato da Save The Children (cfr: pubblicazione "Partecipare si può" e altre della stessa organizzazione: https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/partecipare-si-puo_0.pdf)

- la titolarità dei diritti di ciascuno corrisponde sempre a uno o più ambiti di “dovere” (nostri verso le altre persone e di ciascuno verso tutti) per cui a ogni diritto “intitolato” alle persone corrisponde uno o più “portatori di dovere” (chi è referente, per azione diretta o perché si esime dall’agire, della possibilità che il diritto sia esercitato);
- la “rivendicazione dei diritti” di ciascuno è quindi speculare alla responsabilità di ciascuno nel rispettare e far rispettare, nell’esigere e nel rendere possibile l’esercizio dei diritti;
- questo processo composito si attua in modo circolare, in cui ogni aspetto nutre gli altri, considerando da una parte la “partecipazione attiva” di tutti i soggetti (ciascuno con il suo ruolo) e la possibilità di verificare in ogni momento “cosa e come” viene agito, “dando conto” delle azioni e delle loro motivazioni in ragione dell’obiettivo di assicurare l’esercizio massimo dei diritti (*accountability*).

Quanto sopra vale per ciascun diritto e per tutti, non solo per i minorenni. Vale anche per chi scrive e chi leggerà queste righe, a ogni età. Tale schema generale è utile perché può essere una cartina al tornasole, in fase di programmazione ed elaborazione progettuale, ma anche di organizzazione, gestione e valutazione, per definire i ruoli dei vari attori (professionisti, volontari, destinatari diretti, destinatari indiretti, soggetti terzi, ecc.).

In questo caso la proposta metodologica è in fondo generale e attiene alla coerenza necessaria fra “mezzi e fini”. Non si può parlare di perseguimento di diritti se non con modalità compatibili con il rispetto della soggettività delle persone umane. Applicare questo all’infanzia, all’adolescenza o ai giovani comporta un surplus di attenzione, sia perché il ruolo dei “*duty bearers*” è più ampio (essendo i minorenni, in qualità di “*rights holder*”, a seconda delle età, potenzialmente meno in grado di conoscere/esercitare/rivendicare i propri diritti e le proprie responsabilità) sia perché non è verosimile che i minorenni possano esercitare i loro diritti in un sistema che fisiologicamente vede inclinata verso gli adulti la bilancia del “potere” (inteso in questo senso in senso letterale di “poter fare le cose”). In questo quadro assume in modo lampante ancora maggiore significato quanto ricordato da Alfredo Carlo Moro nel 1996 circa i diritti intesi come “pedagogia dello sviluppo umano”. Attuando i diritti si educa ai diritti e si cresce “via via” tutti più “educati” nei diritti attraverso la loro progressiva e consapevole attuazione. Ciò vale sempre, a ogni età: da quella dei minorenni alle molte età successive.

2.4

Elementi di qualità

Gli elementi di qualità in questa sede proposti, per un progetto che voglia richiamarsi ai diritti dell’infanzia e dell’adolescenza derivano direttamente da quanto sopra e riguardano:

- la possibilità di esplicitare risultati (*output*) delle azioni che siano riconducibili in modo diretto ai diritti; laddove possibile nell’economia del progetto con una esplicitazione diretta;
- l’opportunità di considerare lo stato dell’arte di partenza (il “contesto” e/o problema su cui si interviene) alla luce dei diritti;
- l’efficacia di elaborare gli indicatori di risultato in modo coerente con i diritti a cui – seppur in *backoffice* laddove non sia possibile esplicitarli – le azioni si riferiscono¹⁷;
- la possibilità di elaborare gli indicatori di impatto – laddove questa dimensione sia prevista – sulla base del *framework* sui diritti¹⁸.

Un ulteriore, e innovativo, aspetto qualitativo che si propone e che può essere complementare (non sostitutivo) del posizionamento di merito e di metodo rispetto ai diritti è quello di analizzare obiettivi/azioni (e quindi anche gli indicatori, sia di risultato che di impatto) sulla base del set dei 17 Obiettivi dello Sviluppo Sostenibile (SDGs) e dei Target di Agenda 2030.

Agenda 2030, sin dal 2015 e in modo sempre più affermato con l’avvio degli anni ‘20, è un set internazionalmente e nazionalmente riconosciuto di ambiti di azione e obiettivi per lo sviluppo sostenibile del/nel sistema ecologico/antropico e attiene agli elementi di sostenibilità ambientali, economici, sociali, urbani/rurali, educativi, istituzionali, della salute e dei diritti composto da 17 Obiettivi (*Goals*) e complessivamente 169 Target. È possibile correlare direttamente i diritti della CRC con gli SDGs di Agenda 2030, grazie a un sistema di relazione che è stato approfondito, ed è in costante aggiornamento da Unicef, a livello internazionale.

¹⁷ Si ricorda all’uopo che alcuni degli strumenti sopra citati (fra cui ad esempio la Raccomandazione UE 2013 “investire nell’infanzia” e soprattutto il manuale di implementazione della CRC) forniscono set di indicatori che possono ispirare la costruzione dei sistemi di rilevazione e monitoraggio.

¹⁸ Rimandando in questa sede alla distinzione fra “risultati/output” come esiti delle azioni e “impatto” come cambiamento/legacy (eredità) che il progetto lascia dopo la sua conclusione, è possibile interpretare le aree di attenzione proposte dai diritti, adattandole alla diversa dimensione del processo valutativo.

In particolare è disponibile uno strumento interattivo di grande versatilità per mappare i diritti della CRC rispetto agli SDGs/Target di Agenda 2030 e viceversa (in figura i 42 articoli della CRC correlati ai 17 SDG di Agenda 2030).



LINK

Oltre ai link riportati nelle note a piè di pagina si segnalano alcune ulteriori risorse reperibili online:

- Comitato ONU sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza: <http://www.ohchr.org/EN/HRBodies/CRC/Pages/CRCIndex.aspx>
- Children's Rights International Network (CRIN): <https://www.crin.org>
- Sito Consiglio d'Europa sui diritti infanzia e adolescenza: <https://www.coe.int/en/web/children>
- Sito UE su diritti fondamentali minorenni: http://ec.europa.eu/justice/fundamental-rights/rights-child/index_en.htm
- www.unicef.org; <https://www.savethechildren.org>; <https://www.eurochild.org>
- Centro diritti umani (Università di Padova): <http://unipd-centrodirittumani.it>
- <https://www.minori.gov.it>
- <http://www.childoneurope.org>
- <https://www.garanteinfanzia.org>
- <https://enoc.eu>
- <https://gruppcrc.net>
- <http://www.pidida.net>
- <https://www.alleanzainfanzia.it>
- <https://investinginchildren.net>

ESPERIENZE

PROGETTAZIONE "CHILD RIGHTS BASED"

Non sono diffuse esperienze consolidate di **progettazione "child rights based"** se non a livello di studio e sperimentazione. È pertanto ambizione del presente elaborato di proposta contribuire a costruire un sistema virtuoso di produzione progettuale che "metta in chiaro" la propria afferenza ai diritti e alla CRC (e laddove possibile anche nella direzione di Agenda 2030). Sono altresì disponibili altre aree tangenziali alla progettazione che si riferiscono in modo significativo alla CRC e che dimostrano come sia possibile interpretare i **diritti come "framework" operativo** pur mantenendo le peculiarità dell'ambito di azione e le caratteristiche di associazioni ed enti. Fra queste aree se ne citano due:

- il **Monitoraggio annuale che il Gruppo CRC** (network nato nel 2001 e attualmente di circa 100 organizzazioni, coordinato da Save the Children Italia) svolge circa l'attuazione dei Diritti dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia. Fra Rapporti supplementari a quelli governativi e Rapporti di aggiornamento, fino al più recente Rapporto sulla situazione nelle regioni, l'impianto di lavoro propone un metodo articolato e rigoroso di implementazione della CRC sul versante del monitoraggio, utilizzando anche i report per approfondire e diffondere cultura dei diritti¹⁹. Si segnala peraltro che anche i **Rapporti all'ONU del Governo italiano** circa l'attuazione dei diritti sono redatti secondo la stessa indicizzazione, fornendo quindi significativi esempi di campi di monitoraggio/descrizione dei contesti che possono essere assunti anche nelle elaborazioni progettuali²⁰.
- Da alcuni anni si sta affermando anche in Italia l'approfondimento circa gli strumenti di **"child protection"** (o **CSP: Child Safeguarding Policy**)²¹ che attengono alla "riorganizzazione" interna di organizzazioni ed enti al fine di assicurare ai minorenni da essi coinvolti/raggiunti standard di protezione e benessere e di contrastare ogni forma di maltrattamento. Nella speranza che questo standard – che a livello europeo e internazionale si sta affermando con forza – possa avere sempre più diffusione nel nostro Paese, si segnala in questa sede che alcune organizzazioni hanno elaborato i propri

¹⁹ www.gruppcrc.net

²⁰ https://www.minori.gov.it/it/ricerca-guidata?f%5B0%5D=field_attivita%3A1308

²¹ Per una introduzione al tema di veda: https://ec.europa.eu/info/policies/justice-and-fundamental-rights/rights-child/child-protection-systems_en

strumenti di Child Protection richiamando in varie forme la CRC²². Queste due aree collegate alla CRC – il monitoraggio dei contesti e gli aspetti organizzativi e valoriali di Child Protection – possono dare esempi di alcune delle modalità in cui i diritti informano ambiti diversi e di come le peculiarità possano essere mantenute pur facendo riferimento a uno sfondo comune. Tale sfida è perseguibile anche nel campo della progettazione.

²² Si segnalano, fra le altre e in modo non esaustivo gli strumenti adottati da: Defence for Children Italia: http://www.defenceforchildren.it/files/Politica_salvaguardia_minorenni_0420.pdf; Arciragazzi Nazionale: <https://www.arciragazzi.it/downloads/CSP%20AR%20Nazionale.pdf>; SOS Villaggi dei Bambini: <https://www.sositalia.it/getmedia/9503e738-2448-4857-8492-c9db2cae3f34/Child-Protection-Policy.pdf>; Cesvi: https://www.cesvi.org/wp-content/uploads/2019/02/CS-Policy_ITA-web.pdf; Save the Children Italia: <https://www.savethechildren.it/content/policies>

Capitolo 3

La programmazione territoriale

3.1

Programmazione: ieri, oggi, domani

Prima di entrare nel merito dei contenuti della programmazione territoriale per l'infanzia e l'adolescenza può essere utile tentare di rispondere a un paio di domande provocatorie sul senso e sull'utilità della programmazione delle politiche sociali.

Programmazione o Programmazioni? Una, nessuna, centomila...

Programmazione: un fardello del passato o un'opportunità per il futuro? A quali condizioni?

Nella letteratura si individuano tre livelli della programmazione sociale:

- l'individuazione degli obiettivi finali della società, in termini sociali da affiancare agli indicatori e alle priorità di carattere economico;
- il controllo delle conseguenze sociali di investimenti e di programmi economici, urbanistici, fiscali e la predisposizione dei relativi programmi d'intervento;
- la programmazione degli interventi e dei servizi sociali.

(...) Con la L. 285/97 si [è] avvia[to] il passaggio nel settore sociale dalla *supply planning* – intesa appunto come programmazione degli interventi e dei servizi – alla *community planning*, termine generico per molti versi, ma che ben esprime più che il riferimento a un modello specifico di programmazione i caratteri di un approccio fondato sulla partecipazione attiva del cittadino e sul coinvolgimento della comunità nei processi di formazione del Piano¹.

I primi due livelli, utili anche a delineare scenari a partire dalle possibili evoluzioni sociodemografiche e strutturali del sistema, sono quasi scomparsi e anche il terzo livello, a cui la L. 285/1997 aveva dato un grande contributo, si è progressivamente ridotto in

¹ Siza, R., *Pianificazione e programmazione nelle politiche sociali*, Seminari interregionali L. 285/1997 del 1999.



una gestione dell'esistente, mancando nella funzione di delineare differenti strategie di risposta e valutazione delle alternative.

È forte la tentazione di abbandonare la programmazione sociale, o di mantenerla a un livello "formale", senza aspettarsi cambiamenti e innovazioni, anche per il ruolo sempre più "ancillare" di questo settore rispetto ad altri o per i condizionamenti che arrivano da vincoli esterni (giuridici, finanziari, strutturali...), o di relegarla a una dimensione tecnica.

La programmazione sociale è, anche e soprattutto, un processo fortemente politico, per cui va recuperata, per oggi e per il futuro, questa dimensione, assicurando alcune condizioni importanti.

Il "sistema delle connessioni tra sistemi" va governato dalla politica, che deve garantire le coerenze "tra" e "ai" diversi livelli istituzionali e territoriali:

- la disponibilità di risorse adeguate per garantire il mantenimento del livello dei diritti e per favorire la ricerca di modalità di risposta innovative e appropriate all'evoluzione dei bisogni delle persone e della popolazione;
- la strategia delle connessioni e delle interdipendenze tra la specifica programmazione sociale e le altre programmazioni (della sanità, della scuola, dell'economia e del lavoro, dell'urbanistica...) nella consapevolezza che tutte concorrono a obiettivi comuni: tutela, protezione, promozione del benessere, contrasto alla povertà ed esclusione sociale, attivazione di processi di cittadinanza attiva... Il contesto (all'interno del quale il presente manuale vuole dare un contributo positivo) della programmazione sociale è quello di "sistemi territoriali", interconnessi e collegati a una dimensione regionale (a sua volta costituita da raccordi, relazioni, legami...), in cui le componenti (enti locali, organizzazioni, operatori, professionisti, formazioni sociali, destinatari, cittadini...) sono coscienti delle interdipendenze e capaci di gestirne i meccanismi, e favoriscono un approccio metodologico che risponde a logiche di interdisciplinarietà;
- la "cura" della dimensione organizzativa della programmazione sociale nella convinzione che la pianificazione, la progettazione e la gestione dei servizi alla persona sono sempre più un investimento e non una spesa, un fattore di crescita e di sviluppo per il Paese;
- l'attenzione e il rispetto per le persone e le professionalità impegnate nella organizzazione e gestione dei servizi alla persona che, spesso, sono costrette a subire un utilizzo passivo

e strumentale anche nella programmazione, dove, invece, potrebbero essere protagonisti attivi;

- sostegno e valorizzazione dei professionisti che devono necessariamente passare attraverso garanzie di assetti organizzativi adeguati, la formazione, l'aggiornamento, e il riconoscimento, anche economico, della loro insostituibile funzione.

3.2

Piano di zona per la programmazione del sistema integrato di interventi e servizi sociali

3.2.1

Piani di zona e Piani territoriali di intervento per l'infanzia e l'adolescenza

Fare "memoria" può aiutare a comprendere il presente e a programmare per il futuro.

Nel 1997 la legge n. 285, tra le altre indicazioni, stabilì la predisposizione dei "Piani territoriali di intervento per l'infanzia e l'adolescenza"; tre anni dopo la L. 328/2000, *Legge quadro per la realizzazione del sistema integrato di interventi e servizi sociali* diede indicazione che i «Comuni associati, negli ambiti territoriali (...), a tutela dei diritti della popolazione, d'intesa con le aziende unità sanitarie locali», provvedessero «a definire il Piano di zona».

I punti qualificanti della L. 285/1997, che anticiparono le intuizioni della L. 328/2000, sono ancora molto attuali.

- **Il Piano territoriale** per l'infanzia e l'adolescenza di ogni Ambito territoriale sociale deve essere coerente con gli indirizzi generali e il riparto economico definito dalle rispettive regioni; per accedere ai finanziamenti è necessario costruire un Piano territoriale; i "Gruppi tecnici" di ogni Ambito territoriale, con modalità partecipate, individuano obiettivi, elaborano o accolgono i progetti, definiscono le modalità di gestione.
- **La strategia delle connessioni** è alla base di programmazione, progettazione e realizzazione delle politiche e dei servizi per l'infanzia e l'adolescenza perché, da un lato si stabilisce che i Piani territoriali debbano essere confermati attraverso accordi di programma obbligatori tra comuni, aziende USL, provveditorati,

tribunali per i minorenni e centri giustizia minorile... e, dall'altro si stabilisce un rapporto tra pubblico e privato laddove l'ente locale assume compiti di governo e di regolazione/coordinamento.

- **L'orizzonte della "normalità"** si coglie anche dalla prevalenza degli ambiti di intervento propositivi e promozionali rispetto agli interventi di contrasto di povertà, disagio, violenza e istituzionalizzazione; infatti vanno privilegiati: la promozione dei diritti (*le città amiche dell'infanzia, attenzione al genere*), le relazioni genitori/figli e la prima infanzia (*interventi socio-educativi e di sostegno*); il tempo libero (*interventi educativi e ricreativi*).

Le analogie con i punti qualificanti della L. 328/2000 non sono casuali, ma il risultato di un approccio unitario alle politiche sociali che, l'anno precedente, aveva (ri)trovato una sponda importante sul versante sanità con il D.Lgs. 229/1999, *Norme per la razionalizzazione del Servizio sanitario nazionale*.

La legge n. 328 del 2000, per un sistema integrato di servizi nella comunità locale, ha posto l'attenzione a:

- **Il territorio** con: la scelta degli Ambiti territoriali sociali per la gestione unitaria dei servizi; l'indicazione del Piano di zona costruito con modalità di progettazione partecipata, gestione condivisa (organizzazione, intese...), valutazione; la definizione della tipologia dei servizi sociali e la scelta dell'autorizzazione e dell'accreditamento; l'indicazione delle forme di erogazione dei servizi.
- **La logica di sistema**, a partire dalla necessità di una programmazione "a scalare", dal livello nazionale, al regionale, al locale per un "sistema" territoriale integrato dei servizi a rete. Una "logica" rafforzata dalla previsione del Sistema informativo servizi sociali e dalla indicazione per la "Qualità", anche con l'obbligatorietà della "Carta dei servizi"; purtroppo è mancata la realizzazione di quanto indicato per il personale: figure professionali sociali - formazione e aggiornamento.
- **La dimensione normalità** nella convinzione che servizi sociali diffusi e di qualità siano la base per migliorare la vita di tutti i cittadini e per intervenire meglio per le necessità e i bisogni specifici delle persone più in difficoltà. Infatti i destinatari della legge erano i soggetti nel contesto familiare e sociale, con l'attenzione ai diritti di cittadinanza; la definizione di standard minimi di servizio, anche se i livelli essenziali delle prestazioni non sono mai stati individuati, andava in quella direzione.

C'è "chiara" continuità fra le due leggi, riferimenti sul piano culturale, orientamenti strategici, prospettive dell'integrazione a più livelli (politico-istituzionale, organizzativo-gestionale, operativo-professionale), scelte metodologiche.

Sono almeno tre le "trasversalità" importanti:

- **...tra politiche settoriali e approccio complessivo**

L'applicazione della L. 285/1997 ha dato indicazioni chiare per individuare e definire i "livelli essenziali dei servizi" per l'infanzia e l'adolescenza, come componente settoriale del sistema locale complessivo potrebbe essere utile rimetterle nell'agenda politica.

- **...tra sanitario-sociale; ...tra sociale-educativo; ...tra sociale-ambientale**

La progettazione in questo campo esprime una "trama" di servizi, interventi, azioni che attraversano tutte le dimensioni della vita della infanzia e dell'adolescenza e che impegnano i soggetti istituzionali, le formazioni sociali, i cittadini del territorio. L'impostazione della L. 328/2000 richiama questo, con una strategia delle connessioni da continuare e consolidare.

- **...tra pubblico-pubblico; ...tra pubblico-privato**

Gli "strumenti" di raccordo, coordinamento, coinvolgimento sono stati fatti propri dalla L. 328/2000; negli anni, quelli e questi, sono stati sperimentati, testati, collaudati e applicati a scala più ampia di sistema.

Dopo tutti questi anni che ne è dei Piani di zona della L. 328/2000 e dei Piani territoriali di intervento per l'infanzia e l'adolescenza? Ha senso considerarli per cogliere collegamenti e prospettive possibili, con l'obiettivo di rilanciare la programmazione sociale integrata a livello territoriale per l'infanzia e l'adolescenza?

Le domande sono retoriche perché la risposta è "Sì". Si tratta di provare a spiegare "perché" e, soprattutto, "come" attualizzare gli elementi qualificanti.

3.2.2

Significato, attualità e potenzialità del Piano di zona

I Piani di zona hanno il loro fondamento nell'art. 19 della L. 328/2000 e vengono redatti «secondo le indicazioni del Piano regionale di cui al [precedente] art. 18», a sua volta adottato «in relazione alle indicazioni del Piano nazionale». La riforma del Titolo V della Costituzione ha fatto sì che la materia delle politiche sociali diventasse competenza esclusiva delle regioni, per cui il Piano

nazionale non poteva più essere inteso come strumento di indirizzo delle politiche territoriali da parte del Governo nazionale. Per anni il Piano nazionale è stato orientato all'indicazione della gestione del Fondo nazionale politiche sociali.

Il Piano sociale nazionale 2018-2020, adottato con decreto ministeriale del 26 novembre 2018, ha tracciato la strada per una nuova modalità di utilizzo del Fondo nazionale politiche sociali da parte degli Ambiti territoriali e dei comuni, in una prospettiva di transizione graduale, ma con un rilevante vincolo verso una più organica e strutturata programmazione, da parte degli enti locali, del finanziamento dei servizi e degli interventi sociali, attraverso la vasta e articolata pluralità di fondi a disposizione.

Nel Piano sociale nazionale 2018-2020 si leggeva infatti: «Almeno questo primo Piano, quindi, deve essere considerato di transizione, lasciando un certo grado di libertà alle regioni ed ai territori nell'utilizzo delle risorse. Si ritiene a tal fine che, in sede di prima applicazione, debba restare valido il riferimento alla matrice di macro-livelli e aree di intervento su cui dal 2013 le regioni programmano le risorse del Fondo e che, per non più del 40% della quota trasferita, l'unico limite all'utilizzo del FNPS sia rappresentato dal complesso degli interventi e dei servizi sociali come delimitato dalla medesima matrice»².

Nel Piano sono esposti interventi e servizi necessari per la progressiva definizione dei livelli essenziali delle prestazioni sociali da garantire sul territorio nazionale, tra l'altro con particolare riferimento all'infanzia e all'adolescenza.

D'altra parte le regioni, con la autonomia costituzionale loro conferita, hanno proseguito nella definizione dei Piani sociali regionali e nella indicazione ai territori sulla modalità di predisposizione e realizzazione dei Piani di zona coerenti con la programmazione regionale.

Questo percorso ha, comprensibilmente, contribuito a una progressiva differenziazione tra i sistemi regionali di welfare. Una ricerca del 2012, commissionata dal Ministero del lavoro e delle politiche sociali e coordinata dalla Regione Veneto, che ha confrontato le diverse impostazioni date dalle regioni ai Piani di zona ha evidenziato diversità in molti ambiti:

- *contenuti* (sociale, socio-sanitario, sanitario)
- *oggetto* (servizi, politiche sociali/socio-sanitarie, politiche integrate)
- *bacino territoriale* (zona, ambito, distretto, asl)
- *attori promotori* (Conferenze dei sindaci, comuni associati, asl, province, società speciali, attori privati)
- *struttura* (Piano provinciale e di ambito, Piano triennale e attuativo annuale, Piano quinquennale [Veneto], Piano sociale e piano degli investimenti)
- *legame con la programmazione regionale*
- *legame con le risorse economiche*

Le criticità individuate di un punto di partenza distante tra le regioni e della diversa logica e diverso stato di attuazione hanno determinato un'ulteriore "divaricazione" tra i territori, per cui vale la pena riportare le indicazioni che sono emerse:

- promuovere azioni coerenti con il contesto territoriale
- cercare un equilibrio tra l'autonomia territoriale e l'equità nel trattamento dei cittadini
- ottimizzare i processi di trasferimento delle risorse tra i diversi livelli di *governance*
- ripensare ai processi che si sviluppano tra i diversi livelli di governo
- ripensare al rapporto tra soggetti pubblici e privati.

Dare seguito a queste indicazioni permetterà, nel rispetto delle autonomie regionali, di ricondurre a unitarietà percorsi e processi di programmazione finalizzati anche a un futuro, non troppo lontano, in cui si possano definire e stabilire i livelli essenziali delle prestazioni sociali.

3.2.3

Contenuti e metodi comuni nella programmazione delle politiche sociali territoriali

Nella diversità delle situazioni regionali è però possibile individuare "fattori comuni" nella programmazione sociale territoriale a cui poter far riferimento per "agganciare" a essa la specifica programmazione per l'infanzia e l'adolescenza.

Rispetto ai **contenuti**, i cambiamenti delle finalità del Piano sociale nazionale e, in parte, della struttura del Fondo nazionale per le politiche sociali, hanno contribuito a definire una classificazione unitaria della tipologia di servizi.

² Il 28 luglio la Rete della protezione e dell'inclusione sociale presieduta dal Ministro del lavoro e delle politiche sociali ha discusso e approvato il Piano nazionale degli interventi e dei servizi sociali, contenente il nuovo Piano sociale nazionale 2021-2023 e il Piano per gli interventi e i servizi sociali di contrasto alla povertà 2021-2023 (vedi infra, paragrafo 1.1).

Un apporto determinante l'ha dato la definizione del *Nomenclatore interregionale interventi e servizi sociali* da parte del Centro interregionale per i sistemi informatici geografici e statistici (CISIS). Il Nomenclatore si propone di dare un linguaggio comune utilizzabile dai programmatori e dagli operatori, finalizzato anche a facilitare l'identificazione dei livelli essenziali di assistenza sociale, e a rendere possibile il confronto su voci omogenee tra i diversi sistemi di welfare regionali; anche per questo, tra l'altro, viene utilizzato da diverse regioni per dare indicazioni sulla costruzione dei Piani di zona.

A questo proposito è utile rilevare come la seconda parte del presente manuale: «Aree di intervento nel sistema dei servizi per minorenni», ha una struttura che, sostanzialmente, segue lo schema del Nomenclatore infanzia adolescenza³, strumento per la mappatura dei servizi e interventi destinati a bambini e adolescenti presenti nei comuni riservatari elaborato sulla base del Nomenclatore CISIS. Questo strumento, utilizzato anche per le *Linee di indirizzo per l'accoglienza nei servizi residenziali per minorenni*, può essere utile all'identificazione dei livelli essenziali delle prestazioni sociali, ancora in attesa di definizione, destinate all'infanzia, all'adolescenza e alle famiglie.

Rispetto ai **metodi**, le dimensioni comuni che emergono sono la "sequenza" delle "fasi logiche" di programmazione che ormai è "standard", pur con declinazioni regionali anche sensibilmente diverse, e alcune "caratteristiche" dei percorsi di costruzione e realizzazione dei Piani di zona.

Le "fasi logiche" costanti nelle normative regionali sui Piani di zona possono essere così sintetizzate:

1. Il contesto istituzionale e organizzativo con l'identificazione degli attori e dei soggetti coinvolti
2. I percorsi e le procedure previste per l'avvio del processo, la costruzione, l'approvazione (con l'accordo di programma) e la realizzazione
3. La base conoscitiva del territorio come riferimento per la programmazione
4. Le priorità e gli obiettivi, generali e specifici

³ Cfr. *Relazione al Parlamento sullo stato di attuazione della legge 285/1997 per l'anno 2013*, curata da Valerio Belotti e pubblicata nel Quaderno 59 del Centro nazionale (https://www.minori.gov.it/sites/default/files/quaderno_59.def_.pdf)

5. I contenuti con l'individuazione di progetti, servizi, interventi nelle diverse aree d'intervento (in genere definite per destinatari)

6. Il monitoraggio, la verifica, la valutazione

7. Le risorse economiche e il piano finanziario

Le "caratteristiche" comuni, anche se ovviamente molto contestualizzate nei sistemi regionali, sono sostanzialmente due, ma assolutamente determinanti:

- **Partecipazione.** Il Piano di zona è uno strumento della comunità e per la comunità per cui va prevista e garantita la massima partecipazione possibile alle varie fasi, non solo a tutti gli attori e i soggetti coinvolti a diverso titolo, ma anche ai destinatari e alla popolazione tutta per non perdere un'occasione per promuovere una piena cittadinanza sociale. È risultato evidente che quando le relazioni fra i soggetti (tra cui una cittadinanza sempre più consapevole) sono caratterizzate dal consenso, si consolidano dinamiche di *governance* più costruttive.
- **Connessioni.** La consapevolezza che la complessità della persona richiede una attenzione complessiva e una conseguente integrazione coerente delle azioni implica la costruzione di connessioni tra diverse organizzazioni e professionalità, per rafforzare gli effetti degli interventi sulle persone che richiedono i servizi. Le regioni, in genere, indicano come la costruzione e la realizzazione dei Piani sociali di zona sia connessa a tutti gli altri strumenti di programmazione territoriale, innanzi tutto sanitaria, ma anche educativa, abitativa, economica, culturale... curando gli aspetti che riguardano le modalità per integrarsi senza sovrapporsi.

Avere come riferimento la "cornice condivisa" dei Piani di zona permette di costruire un Piano infanzia e adolescenza "connesso" e "armonico" e questo contribuirà positivamente a una sua applicazione efficace.

Da quanto descritto emergono due indicazioni che si auspica siano sempre più cogenti:

- il **Piano di zona** "deve" essere "collegato" dal Piano sociale (o sociosanitario) regionale;
- il **Piano territoriale di intervento** (o come lo si voglia chiamare) **per l'infanzia e l'adolescenza** "deve" essere "dentro" il Piano di zona e coerente con esso... potrà essere una sezione, un capitolo, un allegato specifico... comunque organico a esso per impostazione e metodologia ed esplicitare l'uso di quel 50% di fondi del FNPS che deve essere orientato a questo settore.

Le coerenze e le congruità dovranno riguardare e qualificare: la progettazione, l'organizzazione, la gestione, la documentazione, il monitoraggio e la valutazione, le modalità di partecipazione a tutte le fasi.

3.3 Orientamenti per una “nuova” programmazione territoriale per l’infanzia e l’adolescenza

Per come è stato pensato e impostato, questo “manuale” vuole costituire un contributo e uno stimolo per continuare a programmare i servizi per l’infanzia e l’adolescenza, e anche per i giovani, in tutti i territori del nostro Paese.

In questa prospettiva il Piano per l’infanzia e l’adolescenza a cui si fa riferimento in questo capitolo va ben “oltre” la L. 285/1997. Questo strumento vuole rappresentare la necessità di mantenere una programmazione specifica delle politiche e dei servizi per i minorenni, “per la promozione di diritti e opportunità”, che sia coerente con tutta la programmazione regionale (non solo delle politiche sociali), collocandosi all’interno delle norme che le regioni si danno e nella cornice nazionale delle politiche sociali e delle normative di settore.

Per questo motivo sarà necessario declinare la nuova programmazione per l’infanzia e l’adolescenza in relazione alle rispettive normative regionali, ma il valore dell’impianto culturale di riferimento e delle indicazioni di metodo e di contenuto ha una validità trasversale e, come è stato già scritto, intende contribuire ad assicurare la necessaria unitarietà della garanzia dei diritti per l’infanzia e l’adolescenza in tutto il Paese.

3.3.1

Fasi logiche della programmazione territoriale per l’infanzia e l’adolescenza

Rispetto alle “fasi logiche” della programmazione l’esperienza degli anni della L. 285/1997 prima⁴ e della L. 328/2000 poi hanno permesso di acquisire le conoscenze necessarie, la comprensione del significato e la consapevolezza dell’importanza di un corretto percorso di programmazione. Un percorso che è anche processo in fasi consequenziali, essenzialmente analoghe al “ciclo di progetto”⁵, con una logica sistemica attenta a ricercare e presidiare la coerenza fra una fase e l’altra.

Altre caratteristiche della programmazione sociale per l’infanzia e l’adolescenza, sostanzialmente consolidate negli anni, sono (e comunque dovrebbero essere):

- l’importanza dell’analisi del contesto;
- la rispondenza ai bisogni reali dei bambini e delle bambine;
- la partecipazione attiva degli attori coinvolti;
- la definizione degli obiettivi a cui collegare le progettualità;
- la pianificazione delle azioni progettuali in modo coordinato, consequenziale per il raggiungimento degli obiettivi;
- la connessione tra risorse impiegate e attività realizzate, in una dimensione di coerenza con la programmazione complessiva.

Se la strutturazione del Piano per l’infanzia e l’adolescenza è regolata dalle rispettive normative regionali sia generali, come derivazione omogenea dal Piano di zona, che specifiche, relative a queste fasce di età, è opportuno “ripercorrere” per “rinfrescare” le fasi della programmazione descritte e analizzate ne *Il calamaio e l’arcobaleno*.

a. Indirizzi e priorità della programmazione

Spetta alla politica definire le politiche pubbliche e gli indirizzi politico-amministrativi prevedendo coerenze di sistema tra l’adesione ai principi costituzionali per il “bene comune” e per il benessere dei cittadini, attraverso l’insieme di norme generali e di settore, indicazioni di programmazione e modalità operative.

⁴ https://www.minori.gov.it/sites/default/files/manuale_calamaio_arcobaleno.pdf

⁵ Cfr. il *Project Cycle Management* (PCM) descritto al punto 8 dell’Approfondimento metodologico *Alcuni strumenti e tecniche per una programmazione partecipata*.

Nel primo capitolo del presente manuale sono riportati i riferimenti generali e specifici per una programmazione sociale rivolta all'infanzia e all'adolescenza, finalizzata a definire le strategie attraverso le quali si indirizza il comportamento dei diversi attori, orientando il loro agire. In questa prospettiva la pianificazione, cioè la costruzione e la realizzazione di un "Piano per l'infanzia e l'adolescenza" ai diversi livelli territoriali (nazionale, regionale, locale, cioè di Ambito), è il processo concettuale e operativo di realizzazione degli indirizzi politici, indirizzato alla modificazione del sistema sociale per migliorare la condizione esistenziale dei "cittadini in crescita", come Alfredo Carlo Moro definiva i minorenni.

La Progettazione di servizi, interventi e azioni si colloca all'interno della Programmazione/Pianificazione e deve essere coerente con queste per impostazione metodologica e sequenza logica di ideazione, elaborazione, attuazione, controllo e verifica rispetto agli obiettivi.

Sono prevalentemente due i cambiamenti dall'approvazione della L. 285/1997 che hanno condizionato lo sviluppo delle politiche per l'infanzia e l'adolescenza:

- il ruolo e le competenze esclusive in materia sociale delle regioni con l'approvazione della legge costituzionale n. 1/2001;
- il conseguente trasferimento alle regioni (dal 2003) del Fondo nazionale politiche sociali in maniera indistinta.

In questa fase definita "di transizione" è importante che le regioni facciano proprie le indicazioni del Piano sociale nazionale 2018-2020, e ribadite nel Piano sociale nazionale 2021-2023, come quella «di garantire maggiore omogeneità territoriale, perlomeno a valere sulle risorse del Fondo per le politiche sociali e, nello specifico, della quota di risorse destinate alle politiche per bambini e ragazzi».

b. L'avvio della programmazione

All'inizio delle prime sperimentazioni dei Piani territoriali per l'infanzia e l'adolescenza le difficoltà venivano dalla non conoscenza di strumenti e procedure amministrative e da una resistenza al cambiamento. La formazione nazionale e il progressivo "rodaggio" hanno permesso di superare queste difficoltà. Oggi possibili "problemi" potrebbero essere l'"abitudine" e un approccio adempimentale del procedimento amministrativo che è alla base dell'avvio della programmazione. L'avvio della programmazione si identifica con la fase d'impulso del procedimento e alla possibilità che sia effettivamente cogente verso tutti gli attori. La programmazione è intesa come prodotto di percorso e non come

luogo di partenza, ma la "centratura" sulla tappa di attivazione del percorso e sulle "attenzioni" che è necessario avere sono "passaggi" indispensabili.

c. L'Ambito territoriale

Gli Ambiti territoriali di programmazione sono spazi fisici che, in genere, corrispondono alle ripartizioni amministrative su cui attuare le politiche e la programmazione conseguente. La definizione di un Ambito territoriale può dipendere da diversi elementi di carattere amministrativo, politico o operativo. A venti anni dalla L. 328/2000 potrebbe essere opportuno, anche rispetto alla programmazione, fare una riflessione sui "livelli ottimali" delle dimensioni e delle caratteristiche degli Ambiti territoriali, anche con l'attenzione ai principi di sussidiarietà, adeguatezza e differenziazione nell'articolazione delle funzioni.

Tenere insieme la programmazione con l'approccio "tematico", come è quello dell'infanzia e l'adolescenza, con la logica di insieme, della "territorialità" è una attenzione da avere anche per le connessioni e le implicazioni che questo comporta. Un esempio su tutti: la coincidenza degli Ambiti territoriali sociali con i distretti sanitari è prerequisito per una possibile e corretta integrazione della programmazione perché la "salute", anche dei bambini e delle bambine, ha una unitarietà che non può essere frantumata dalle competenze amministrative (il "sociale" ai comuni, la "sanità" alle aziende sanitarie locali).

Opportuno poi richiamare quanto previsto dal d.lgs. n. 147 del 2017, all'articolo 23, tale articolo indica alle regioni e alle province autonome di adottare "ambiti territoriali di programmazione omogenei per il comparto sociale, sanitario e delle politiche per il lavoro, prevedendo che gli Ambiti territoriali sociali trovino coincidenza per le attività di programmazione ed erogazione integrata degli interventi con le delimitazioni territoriali dei distretti sanitari e dei centri per l'impiego". Prevede inoltre che "l'offerta integrata di interventi e servizi secondo le modalità coordinate definite dalle regioni e province autonome ai sensi del presente articolo, costituisce livello essenziale delle prestazioni".

d. I contenuti della programmazione territoriale

Ai contenuti della programmazione territoriale per l'infanzia e l'adolescenza sono dedicate, di fatto, la seconda parte di questo manuale e anche la terza, che "racconta" dei "progetti e dimensioni di vita dei bambini e delle bambine, dei ragazzi e delle ragazze",

suggerendo una visione trasversale, che va “oltre” il sociale, per connettere i diversi livelli di programmazione.

D'altra parte l'esperienza consolidata delle politiche e dei servizi per l'infanzia e l'adolescenza nel nostro Paese suggerisce alcuni “elementi chiave” per i contenuti da inserire in ogni programmazione territoriale, che “dovrebbero” essere:

- **Contestualizzati.** È necessario che gli attori coinvolti si pensino in un “luogo”, nel proprio contesto di ambiente, relazioni, storia... per definire i contenuti di ogni progetto da inserire nel Piano. Si può, e forse si deve, “copiare” da altri territori, ma a patto che ci sia una riflessione seria se un certo intervento sia utile nel proprio territorio e, soprattutto, quali siano le condizioni perché sia efficace.
- **Appropriati.** Il concetto di appropriatezza va declinato sia in riferimento al valutare se un intervento o un'azione sia “opportuno” in un certo territorio, ma specialmente, riprendendo una definizione dal mondo sanitario, sapendo che: “L'appropriatezza è fare la cosa giusta per il “destinatario” giusto, nel posto giusto, al momento giusto, per la giusta durata, nel modo giusto e al costo giusto”.
- **Strategici.** È nella logica della pianificazione pensare in una strategia di miglioramento delle condizioni delle persone di un territorio nel medio/lungo periodo. Questo è particolarmente vero per l'infanzia e l'adolescenza in cui le fasi della crescita sono collegate e la formazione dell'identità personale e sociale è anche l'esito di un percorso che va “pensato” e accompagnato.
- **Orientati.** La corretta applicazione delle indicazioni della L. 285/97 negli anni ha evidenziato come non sia vera l'affermazione «Meglio che niente!». È necessario avere un orizzonte e dare una direzione all'agire degli attori dei territori coinvolti nella pianificazione di interventi e servizi per l'infanzia e l'adolescenza.
- **Praticabili.** Inserire nel Piano contenuti praticabili vuol dire che devono essere “sfidanti”, ma raggiungibili, realizzabili. Non concretizzare una progettualità perché in fase di programmazione non si è compreso che gli obiettivi erano esagerati o che i mezzi a disposizione erano insufficienti ha delle conseguenze gravi non solo sulle aspettative dei destinatari, ma anche sulla capacità e sull'autostima dei soggetti impegnati.
- **Sostenibili.** Contenuti sostenibili sono interventi e servizi per l'infanzia e l'adolescenza che richiamano la trasversalità del termine sostenibilità, riferito almeno a tre grandi ambiti.

La sostenibilità ambientale, la sostenibilità economica e la sostenibilità sociale, che non devono essere viste e trattate come entità a se stanti, ma parti di un insieme unitario... tutto questo nel “tempo”, per evitare che alla fine della progettazione si chiuda una bella esperienza per tornare, purtroppo, peggio di prima.

- **Stabili e Innovativi.** C'è stata sempre la sfida di garantire “continuità ai progetti e innovazione ai servizi”. L'operatività del “servizio” è spesso caratterizzata da stabilità e continuità, ma anche da “rigidità” e ripetitività. L'innovatività del “progetto” (“getto avanti”) si distingue per flessibilità e unicità, ma anche per temporaneità e provvisorietà/precarietà. I contenuti del Piano per l'infanzia e l'adolescenza devono cercare di tenere insieme queste due dimensioni.
- **Generativi.** Pensare e costruire un Piano con contenuti “generativi” significa riuscire ad affiancare alla logica di “riparazione” e di “riequilibrio” che è collegata a una dimensione istituzionale, anche una logica “trasformativa” e “creativa” nel coinvolgere le risorse a disposizione. Un punto di partenza è che, per tutti i servizi sociali, ma soprattutto per l'infanzia e l'adolescenza, non si consideri più una “spesa”, ma un “investimento”.

e. L'accordo di programma

La scelta dell'accordo di programma, ex art. 34, comma 1, TUEL, per approvare il Piano territoriale per l'infanzia e l'adolescenza è un aspetto chiave. La collaborazione tra enti e soggetti pubblici è difficile e complessa; questo strumento, relativamente semplice, indica in quale modo ciascuno partecipa allo sviluppo del programma stesso in termini di risorse finanziarie, strumentali e umane, e di regole tra i diversi attori; permette di far diventare il Piano un documento cogente, da realizzare secondo impegni assunti perché risponde al principio di responsabilità. Il fatto che non sia prevista la partecipazione dei privati, perché i destinatari dell'accordo di programma sono esclusivamente le pubbliche amministrazioni, poteva condizionare negativamente la realizzazione dei Piani. Negli anni le regioni hanno trovato forme e modalità per “collegare” i soggetti che hanno partecipato alla elaborazione del Piano e alla sua realizzazione. In un percorso di corresponsabilità sociale è importante continuare la ricerca di strumenti normativi sempre più stringenti ed efficaci.

f. I progetti

Ai progetti da inserire nella programmazione territoriale per l'infanzia e l'adolescenza viene dedicato il prossimo capitolo. È opportuno richiamare qui la necessaria coerenza tra la metodologia di programmazione e quella di progettazione; se è vero che “non esistono ricette” valide in assoluto, è importante che ci sia una metodologia corretta di costruzione a partire dalla consapevolezza condivisa dei “tempi” connessi (Osservazione > Ideazione > Progettazione > Realizzazione > Valutazione) e delle caratteristiche di complessità di ogni progetto, che è e rimane un “processo generativo”: presenza di un obiettivo specifico collegato alla programmazione; finalità di cambiamento; connessione di più attività correlate; temporaneità; articolazione in fasi; risorse dedicate e definite; organizzazione specifica.

g. I finanziamenti

Le risorse finanziarie disponibili da investire per raggiungere gli obiettivi sono una importante leva della programmazione.

Nello scenario post-riforma costituzionale, non avendo definito i livelli essenziali, sono venuti meno finanziamenti adeguati e strutturali. Rispetto agli utilizzi del Fondo politiche sociali il Piano sociale nazionale 2018-2020 ha stabilito che una quota di almeno il 40% fosse destinata al rafforzamento degli interventi e dei servizi nell'area dell'infanzia e dell'adolescenza. Come specificato nel paragrafo 1.4, il Piano sociale nazionale 2021-2023 ha confermato la previsione di destinare il 50% delle risorse regionali agli interventi per le persone di minore età⁶. D'altra parte è comunque una strategia sempre utile quella di raccogliere fonti di finanziamento di diversa provenienza (Unione europea, sanità, fondi nazionali dedicati...) e di finalizzarli in una programmazione integrata per l'infanzia e l'adolescenza; al budget della programmazione territoriale possono e devono contribuire finanziariamente tutti gli attori pubblici che firmano l'accordo di programma.

Dobbiamo poi ricordare i fondi previsti dal Piano nazionale di ripresa e resilienza e dal Fondo complementare, da React EU e tutti gli altri fondi europei.

⁶ Una quota di 5 milioni è stata destinata al programma PIPPI di sostegno alla genitorialità.

h. La gestione

La competenza gestionale di una programmazione negoziata, complessa, perché partecipata e condivisa tra attori diversi, pubblici e non, come un “piano territoriale” per l'infanzia e l'adolescenza, è necessaria tanto più che le è richiesto di confrontarsi e aprirsi a un approccio e a una visione non tradizionale.

La gestione, in un Piano per l'infanzia e l'adolescenza, non è un semplice fatto organizzativo, ma una componente che riguarda la modalità integrata con cui i diversi soggetti coinvolti, in una logica di partecipazione, prendono decisioni condivise per garantire efficienza, efficacia e stabilità dei processi. La gestione deve essere oggetto di attenta riflessione in fase di programmazione e di indicazioni chiare e precise rispetto, almeno, a quattro dimensioni:

- le connotazioni culturali dei concetti e delle funzioni collegate alla gestione tra i vari enti e soggetti;
- lo spazio delle relazioni tra i diversi referenti gestionali;
- le differenti forme organizzative di enti e attori coinvolti;
- l'eterogeneità e la frammentazione interna nelle modalità operative della gestione.

i. La documentazione

La documentazione rappresenta una eredità importante per la conoscenza ed è necessario essere consapevoli dell'importanza della stessa in tutte le fasi della programmazione e della progettazione. I “territori” hanno imparato che “devono” documentare l'attività... “ciò che si fa” e che è necessario creare dei sistemi professionali di documentazione. “Rafforzare” la documentazione è una leva importante della programmazione che “serve” a tutti, dall'operatore sul campo al decisore politico, perché la ricaduta delle “funzioni” della documentazione è vasta: narrativa, innovativa, autoregolativa, storicizzante, comunicativa, “certificatoria” per il monitoraggio, il controllo e la valutazione.

l. Il monitoraggio, la verifica e la valutazione

La necessaria corresponsabilità sociale nella programmazione per l'infanzia e l'adolescenza passa anche per un adeguato sistema di monitoraggio, verifica, controllo e valutazione. Le resistenze a questa “catena” di concetti distinti ma collegati (che verranno approfonditi in diverse parti del presente manuale) sono determinate spesso dal fatto che evocano in molti il modello “scolastico tradizionale” di valutazione. Sicuramente in un percorso di programmazione sociale come il Piano per l'infanzia e l'adolescenza la dimensione del

“rendere conto” alla collettività dei metodi e dei risultati è necessaria e importante. D'altra parte questi passaggi sono connaturati a ogni percorso programmatico e, soprattutto, la finalità della valutazione degli interventi e delle politiche sociali non è di stabilire chi sono i promossi e i bocciati, né i buoni e i cattivi, ma quella di raccogliere e analizzare informazioni, per un discernimento finalizzato al miglioramento di politiche, servizi, interventi.

3.3.2

Approcci metodologici alla programmazione territoriale per l'infanzia e l'adolescenza

Il panorama delle “metodologie” utilizzabili per una corretta programmazione sociale è ampio, anche perché, negli anni si è sviluppata un'attenzione specifica che ha determinato la nascita di “modelli” di programmazione, nell'ambito dei quali è possibile “classificarla”, come ha fatto Marco Burgalassi⁷. Per le finalità a cui risponde e il quadro normativo in cui si colloca, la programmazione sociale si propone come un processo improntato alla razionalità incrementale e si realizza nella forma di programmazione strategica. La programmazione strategica prende corpo con uno stile decisionale flessibile e dialogico. In essa gli obiettivi sono individuati tramite il confronto mentre la continua interazione comunicativa tra i diversi attori garantisce il permanere di una condivisione del processo. La programmazione strategica si associa pertanto a *governance* e partecipazione.

La programmazione strategica si propone come un modello particolarmente appropriato per il governo di scenari complessi, con elevata densità di *stakeholders* e nei quali è richiesto un approccio pragmatico.

I tratti peculiari della programmazione strategica:

- a) il novero degli attori coinvolti è estremamente ampio e tende a coincidere con l'intera platea dei potenziali *stakeholders*;
- b) l'approccio è pragmatico e si concentra sui punti di accordo che consentono di superare le differenze e le controversie che possono condizionare il programma;
- c) la centralità che vi riveste la dimensione partecipativa rende trasparenti gli obiettivi del programma e consente di condividere anche i loro eventuali cambiamenti.

Le indicazioni metodologiche per la predisposizione di “nuove” programmazioni territoriali per l'infanzia e l'adolescenza vanno aggiornate anche in riferimento al modificato quadro normativo che, nel tempo, ha assegnato la potestà legislativa alle regioni, che hanno progressivamente definito anche percorsi programmatici propri. Anche questo ha, probabilmente, contribuito a diversificare i modelli regionali di promozione e protezione sociale, ma da un lato è diffusa la consapevolezza tra le regioni della necessità di proseguire in un percorso unitario con l'obiettivo, da non perdere, della definizione dei livelli essenziali e, dall'altro, le conoscenze scientifiche e le tecniche della programmazione sociale tendono a definire fasi logiche standardizzate e a indicare strumenti che, nella diversità, tendono comunque all'unitarietà.

Non è compito di questo manuale indicare metodi e tecniche da utilizzare; la rappresentazione sintetica di alcuni strumenti, tecniche o metodi di programmazione del box dedicato è solo esemplificativa e assolutamente non esaustiva... è una possibile “cassetta degli attrezzi” accomunati da un'unica dimensione, quella partecipativa perché un Piano per l'infanzia e l'adolescenza o è partecipato in ogni sua fase o, semplicemente, “non è”! Il famoso detto «Per crescere un bambino ci vuole un villaggio» rappresenta una “verità” condivisa che deve trovare nel Piano per l'infanzia e l'adolescenza lo strumento per trasformare l'auspicio in scelte effettive e operative.

Infatti è, invece, un “dovere” di questo manuale indicare gli approcci metodologici che si caratterizzano per il coinvolgimento dei portatori di interesse e, quindi, che sono coerenti con lo spirito di una politica e di una collettività che, insieme, intende ancora promuovere diritti e opportunità per l'infanzia e l'adolescenza e con l'evoluzione dei bisogni e delle risposte adeguate, nella consapevolezza che c'è un intimo legame tra mezzi e fini.

⁷ Burgalassi, M., *Politica sociale e welfare locale*, Carocci, 2012.

3.4

Caratteri distintivi della “nuova” programmazione territoriale per le nuove generazioni

Le mutate condizioni nel nostro Paese e i cambiamenti nelle politiche e nell'organizzazione dei servizi indicano due caratteri distintivi per adeguare le nuove programmazioni territoriali dei servizi sociali, e non solo, destinati alle nuove generazioni.

Sono due elementi che, negli anni, si sono rivelati decisivi per il successo delle azioni di programmazione e che oggi possono essere definiti come indispensabili. La programmazione per l'infanzia e l'adolescenza deve essere caratterizzata dalla partecipazione e dalla integrazione.

3.4.1

Per una programmazione partecipata: condivisa, responsabile, efficace

Quando ci si riferisce alla “programmazione territoriale” si intende tutto il processo, dall'iniziale conoscenza della condizione dell'infanzia e dell'adolescenza alla valutazione finale di esiti e impatti, per riprendere una “circolarità evolutiva” di programmazione; di conseguenza anche la partecipazione deve essere un tratto distintivo di ogni fase.

In questa logica si propone la “sequenza” delle cinque «C», da utilizzare per la predisposizione della futura programmazione territoriale per l'infanzia e l'adolescenza.

- **Consultazione.** Nella fase iniziale di ogni programmazione l'osservazione rappresenta un elemento determinante, che orienta e qualifica le fasi successive. La conoscenza e la comprensione dei fenomeni e delle connessioni oggetto di programmazione è un processo complesso e articolato che può produrre una quantità anche notevole di informazioni, più o meno standardizzate, su molteplici versanti, per cui è indispensabile utilizzare metodi e strumenti adeguati. Si può dire che la conoscenza sistematica della condizione dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia sia nata con la Costituzione, nel 1996, del Centro nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza: dati, ricerche, produzione delle relazioni biennali sulla condizione dell'infanzia in Italia come previsto dalla L. 451/1997, catalogazione e classificazione della documentazione esistente e tanto altro hanno dato uno stimolo importante anche ai territori; in molte regioni sono nati osservatori

dedicati. È sempre più chiaro che, per una programmazione corretta, è decisiva una base dati approfondita e condivisa, costituita da elementi qualitativi e quantitativi, da una conoscenza ampia, aggiornata e diffusa di: una serie di dimensioni oggettive, meglio se ricondotte a indicatori confrontabili; tipologia, quantità e intensità del “bisogno” e dalla “domanda”, espressi o no, effettivi e percepiti, ma anche dell’“aspettativa” dei destinatari, adeguatamente decodificati; tipologia, quantità, diffusione e qualità delle “risorse” dirette e indirette per l'infanzia e l'adolescenza e del “contesto”, a partire dalle risorse di capitale sociale e umano presente nell'ambito territoriale fino alle risorse strumentali e finanziarie da poter utilizzare.

Se questa è la base conoscitiva necessaria, esperti e ricercatori, anche qualificati, non bastano. Il termine “consultazione” non sembra qualificarsi particolarmente per l'accezione partecipativa, ma anche semplicemente nel significato di “chiedere il parere a un esperto” si comprende che, nell'ambito dell'infanzia e dell'adolescenza, si devono considerare esperti, portatori di conoscenza, di “saperi”, ma anche di dati, informazioni, elementi... tutta una serie di “soggetti” che condividono la quotidianità di bambine e bambini, ragazze e ragazzi: famiglie, insegnanti, educatori, operatori sociali e sanitari, allenatori, volontari... e, naturalmente, gli stessi “cittadini in crescita” a cui è indispensabile chiedere di coinvolgersi, da protagonisti, nel processo programmatico fin da questa fase.

In questa accezione la “Consultazione” è partecipazione e deve svilupparsi su due direttrici: quella della raccolta e analisi dei dati e quella della costruzione degli strumenti di lettura e di sintesi che accompagnano le fasi successive della programmazione.

- **Concertazione.** Se dall'osservazione della realtà in tutti i suoi aspetti connessi alla condizione di infanzia e adolescenza possono essere ipotizzati scenari diversi di interventi praticabili, anche la questione della identificazione di possibili, “altri”, obiettivi deve essere caratterizzata dalla partecipazione.

Il termine “concertazione”, negli anni '90, acquista significato tra gli strumenti di programmazione negoziata, in riferimento prevalentemente alle politiche e ai rapporti di lavoro, finalizzata alla ricerca del consenso preventivo sulle decisioni politiche ed economiche da parte del Governo e dell'ente pubblico. In questo ambito ci si vuole riferire a una corresponsabilità condivisa in tutto il percorso di programmazione sociale: esiste un contesto, conosciuto insieme, nell'ambito del quale si costruisce un processo condiviso di ricerca partecipata attraverso cui si definiscono,

con tutti i soggetti istituzionali coinvolti, i portatori di interessi e i destinatari gli obiettivi specifici e, nelle fasi successive, le ipotesi trasformative e gli interventi più adeguati a raggiungerli.

Dall'art. 118 della Costituzione discende che il perseguimento dell'interesse generale non è di esclusiva competenza delle istituzioni pubbliche, ma riguarda anche l'azione dei cittadini, singoli e associati. L'ente pubblico non ha, più, il ruolo di unico programmatore che indica l'interesse collettivo, definisce gli obiettivi, stabilisce metodi e strumenti per raggiungerli... La titolarità dell'indirizzo delle politiche e dell'azione decisionale rimane in capo alle amministrazioni pubbliche, che hanno anche il ruolo di promuovere, facilitare, coordinare e valutare le compatibilità. Negli anni molte esperienze di programmazione sociale si sono proposte come processi di valorizzazione delle autonomie sociali e di crescita della società civile anche nella identificazione degli obiettivi collettivi da raggiungere; la programmazione per le nuove generazioni, che è stata anticipatrice anche in questo campo, può sperimentare percorsi innovativi anche in questa, delicata, fase. In questa direzione si ritiene utile indicare l'istituzione e l'utilizzo costante di "gruppi di lavoro" intersettoriali, sia nell'ambito delle diverse componenti della pubblica amministrazione, che fanno spesso fatica a dialogare, ma anche tra enti pubblici e soggetti del privato sociale, terzo settore e for profit.

- **Coprogettazione.** Questa è la fase della "scelta dei mezzi per raggiungere gli obiettivi". Per correttezza e opportunità è necessario distinguere le due accezioni che si vogliono richiamare, ambedue utili e utilizzabili nella costruzione e realizzazione del Piano per i servizi dedicati a questo settore: un metodo di lavoro e uno strumento giuridico.

Il *metodo di lavoro* della coprogettazione, intesa come effettiva costruzione partecipata di un progetto più che la suddivisione degli incarichi nella progettazione o l'assemblaggio di parti progettuali, richiama una prassi poco praticata:

- nell'ambito degli enti pubblici i vari settori (ad esempio sociale, sanità, scuola per indicare quelli più coinvolti per l'infanzia e l'adolescenza) hanno programmazioni autonome e spesso differenti, con spazi di comunicazione minimi, quando previsti;
- nel settore privato, con il riferimento prevalente agli enti del terzo settore, le resistenze alla coprogettazione sono diffuse e, a volte, superate o "gestite", per la necessità di collaborare con altri soggetti privati per la partecipazione a bandi, gare, appalti.

Nel corso degli anni alla coprogettazione "vera e propria" (tra enti pubblici e tra pubblico e privato) è stato attribuito un effetto "volano" per superare queste resistenze, nella convinzione che la fiducia e la capacità di confronto senza pregiudizi reciproci permettesse la costruzione di proposte di intervento innovative e creative, forse un po' meno efficienti, ma probabilmente più efficaci di progetti autonomi "montati", in sequenza o in parallelo, in una programmazione solo plurale.

È evidente che il metodo di lavoro della coprogettazione, con riferimento al tema dell'assunzione di una responsabilità condivisa nella programmazione, pone diversi ordini di problemi che devono essere affrontati e risolti, con indicazioni chiare, nella fase di predisposizione degli atti normativi che avviano e indirizzano la costruzione dei Piani territoriali per l'infanzia e l'adolescenza:

- La titolarità del governo nel processo di programmazione e le modalità di collaborazione e integrazione connesse; una dimensione che riguarda i soggetti pubblici coinvolti. La programmazione nel settore ha individuato il Comune con il supporto dato dall'Ambito territoriale sociale, facendo riferimento alla natura "istituzionalmente" sociale della programmazione per l'infanzia e l'adolescenza. Nel corso del tempo, le normative regionali hanno poi meglio contestualizzato le competenze e le connessioni.
- Il legittimo interesse dei soggetti privati che si coinvolgono in un'attività programmatica con una forte valenza pubblica. Va risolta la questione, individuando criteri oggettivi per l'accesso, della possibilità di ricondurre i loro fini soggettivi agli obiettivi generali della programmazione sociale che riguarda l'infanzia e l'adolescenza.
- La rappresentatività dei possibili attori da individuare nella platea dei possibili partecipanti alla programmazione sociale territoriale. "Quanti", "come" e "chi" ammettere ai tavoli di programmazione tra la varietà e la diversità dei soggetti collettivi attivi sul territorio ha a che vedere con quanto la visione e le istanze che esprimono siano correttamente riferibili all'oggetto della programmazione, al benessere dell'infanzia e dell'adolescenza;
- La "capacità", progettuale, organizzativa e gestionale, impostata sulla corresponsabilità di chi partecipa al processo programmatico. Vanno individuate le modalità di accompagnamento che permettono di assegnare le maggiori responsabilità ai soggetti che dimostrano concretamente di

non avere difficoltà e di sapersi confrontare con un metodo programmatico che richiede un approccio e una visione “comunitari”.

Nella realizzazione della coprogettazione ci sono anche reali e delicate questioni interorganizzative “tra e con” enti pubblici diversi oltre che “tra e con” soggetti privati con diversa natura giuridica. Una precondizione per superare le difficoltà è che i vari attori si pongano in una effettiva relazione di partenariato, nella consapevolezza che il vantaggio primario, e lo scopo, della coprogettazione è quello di strutturare l'apprendimento e l'applicazione di un metodo di lavoro che permette una reale collaborazione tra i soggetti pubblici e privati coinvolti.

Per far questo è necessaria una precisa azione di sistema, che in effetti riguarda tutto il percorso di programmazione sociale per l'infanzia e l'adolescenza, ed è la formazione, integrata/orizzontale, con: il confronto e la valorizzazione della base comune tra le professionalità e le organizzazioni impegnate per l'infanzia e l'adolescenza; con la sistematizzazione delle pratiche concrete; con l'individuazione dei rischi e delle possibili strategie per affrontarli; con la chiara identificazione dei ruoli e delle modalità di collaborazione. Non è un caso che la formazione, nazionale e regionale, sia stata “un”, ma forse “il” principale, fattore di successo nell'applicazione della L. 285/1997.

Lo strumento giuridico della coprogettazione è, in qualche modo, “immaginato” nella L. 328/2000 e “tratteggiato” dal decreto del Presidente del Consiglio dei ministri del 30 marzo 2001, *Atto di indirizzo e coordinamento dei sistemi di affidamento dei servizi alla persona* quando si stabilisce che «i Comuni possono indire istruttorie pubbliche per la co-progettazione di interventi innovativi e sperimentali su cui i soggetti del terzo settore esprimono disponibilità a collaborare con il comune per la realizzazione degli obiettivi». Già ne *Il calamaio e l'arcobaleno*, con tutte le cautele del caso, erano state “ipotizzate” piste di lavoro per dare concretezza operativa alla coprogettazione (dagli “spazi” della L. 265/1999 alle possibili modalità di gestione esterna alternative all'appalto, quali la concessione del servizio o il “buono servizio”).

Quello della coprogettazione è uno strumento complesso e articolato che da una parte richiede la definizione di un quadro normativo a supporto: linee guida regionali, regolamenti territoriali, protocolli e, dall'altro, un delicato e approfondito processo di costruzione da parte dei soggetti. L'analisi delle esperienze realizzate e la riflessione

scientifica⁸ sta accompagnando questo importante percorso di cambiamento istituzionale.

Il terreno dell'innovazione e della sperimentazione di servizi, interventi e attività, anche complesse, è lo spazio principale di programmazione sociale per dare risposte adeguate ai bisogni delle nuove generazioni, per cui questo è uno strumento da utilizzare sempre di più.

- **Cogestione.** Anche per questo termine, fortemente connesso al precedente, è importante richiamare il significato culturale prima ancora delle implicazioni operative, peraltro collegate anche allo strumento giuridico della coprogettazione.

Una progettualità importante e di interesse generale come quella che riguarda l'infanzia e l'adolescenza ha bisogno di una “gestione in comune”, fatta insieme; con modalità che possono differenziarsi in base ai servizi e agli interventi da gestire. Ma con un approccio collaborativo che esprima la corresponsabilità: il rendere conto alla collettività e il saper rispondere con l'accordo di tutti i soggetti coinvolti.

Cogestione è anche il termine che si riferisce alla partecipazione attiva dei lavoratori nei processi decisionali delle aziende, ma in questo contesto anche il significato giuridico assume una connotazione particolare: il ruolo che va riconosciuto ai cittadini, singoli o organizzati in realtà associative o cooperative, sia come rappresentanti dei destinatari degli interventi sociali (co)progettati a partire dai loro stessi bisogni, sia come vero e proprio soggetto attuatore, al pari degli altri (enti pubblici, enti privati ecc.), in grado di diventare uno degli autori.

Nella specifica dimensione giuridica, da un lato è importante prevedere per gli enti del terzo settore la partecipazione a nuove forme di gestione associata di servizi con la committenza pubblica e, dall'altro, la cogestione si configura come uno strumento potenzialmente capace di innovare anche le forme di rapporto consolidate, dove questi soggetti non operano più in termini di meri erogatori di servizi, o di agenti “delegati”, ma assumono un ruolo attivo, propositivo, di investimento e corresponsabilità sociale.

⁸ De Ambrogio, U., Guidetti, C., *La coprogettazione. La partnership tra pubblico e terzo settore*, Carocci Faber, Roma, 2016.

- **Controllo partecipato.** Spesso i termini monitoraggio, verifica, valutazione (spesso confusi come sinonimi) determinano “resistenze” più o meno marcate nei soggetti coinvolti nella concretizzazione di una progettualità, ma l’idea del “controllo” viene “tollerata male” da quasi tutti, perché collegata all’intromissione o a una “etero direttività”. Per comprendere cosa si intende per “controllo partecipato” e perché è utile attivarlo può essere opportuno partire da un paio di domande.

Come evitare che la realizzazione di una programmazione per l’infanzia e l’adolescenza vada “fuori controllo”? Chi può o deve “controllare” che ciò che si fa corrisponde formalmente a ciò che è stato progettato, ma anche, sostanzialmente alle finalità assegnate?

È evidente che i significati e i livelli di controllo sono diversi e che, in ogni caso, va garantita la “terzietà” necessaria affinché il controllore non sia anche il controllato o che ci siano delle collusioni che falsano la funzione. D’altra parte se devono essere garantiti adeguati “controlli” di “correttezza”, “legittimità”, “conformità”, “adeguatezza”... è necessario che i criteri alla base di questi siano condivisi, e che siano socializzati i risultati di queste operazioni, assicurando sempre trasparenza e massima diffusione. Una dimensione di partecipazione va garantita per ogni livello e tipologia di “controllo”.

In altri capitoli del manuale si approfondiranno le tematiche del monitoraggio e della valutazione; è però importante ribadire come anche le attività di “controllo”, partecipato, siano un necessario strumento di garanzia, di regolazione, di governo della programmazione in questo settore.

Non è semplice costruire un reale e corretto processo partecipativo perché è necessario approfondire diversi aspetti:

- una enunciazione chiara e aperta di cosa si intende per partecipazione;
- gli obiettivi, i contenuti e le metodologie di come si vuole adottare il percorso partecipativo in ognuna delle cinque “C” che caratterizzano la programmazione per l’infanzia e l’adolescenza;
- le tipologie di attori che interagiscono nel processo di partecipazione, identificando i ruoli e governando le relazioni;
- i requisiti e le implicazioni collegate a una effettiva e rispettosa attività di partecipazione;
- le modalità di coinvolgimento diretto dei “cittadini in crescita”, adatte alle diverse età.

La partecipazione non è solo una metodologia per “avvicinarsi” ai

bisogni dei destinatari dei progetti o per “coinvolgere” i gestori di interventi e servizi, ma può e deve diventare la modalità per affiancare al “government” (con riferimento alla titolarità e alla funzione di coordinamento del soggetto pubblico) la necessaria “governance” (in relazione al senso di appartenenza, alla corresponsabilità della collettività e alle potenzialità innovative) nelle politiche per l’infanzia e l’adolescenza.

3.4.2

Per una programmazione integrata: istituzionale, organizzativo/gestionale, professionale

Le conoscenze utili nella pratica della pianificazione sono inevitabilmente interdisciplinari ed è necessario un approccio interdisciplinare per osservare e intervenire in modo sistematico sulle interazioni tra le persone, tra spazi fisici e relazioni sociali, tra condizioni economiche e vita sociale. La programmazione e la progettazione sono sempre stati degli ambiti di confronto e di confluenza di una pluralità di discipline e di esperienze applicative⁹.

L’affermazione, condivisibile in generale, si arricchisce di significati per l’area delle nuove generazioni e, non a caso, è la stessa norma del 1997 che indica la strada della programmazione integrata sia quando fa riferimento alle “finalità dei progetti” che quando individua i firmatari degli accordi di programma che devono approvare i piani territoriali di intervento: enti locali, provveditorati agli studi, aziende sanitarie locali, centri per la giustizia minorile.

L’indicazione della legge non è quella di “aderire” alla programmazione sociale per l’infanzia e l’adolescenza da parte di altri attori istituzionali, ma quella di concorrere alla costruzione della programmazione degli interventi e dei servizi per i “cittadini in crescita”, contribuendo con la propria specificità a garantire unitarietà a tutte le programmazioni di settore.

Per sottolineare il valore e il significato di “programmazione integrata” per l’infanzia e l’adolescenza e per suggerire un approccio metodologico coerente si può affrontare il tema della “salute” declinato in relazione alle esigenze delle bambine e dei bambini, delle ragazze e dei ragazzi (cfr. box dedicato).

⁹ Siza, R., *Manuale di progettazione sociale*, Franco Angeli, Milano, 2018.

METODOLOGIA

LA SALUTE COME RIFERIMENTO DELLA "PROGRAMMAZIONE INTEGRATA" PER L'INFANZIA E L'ADOLESCENZA**a) L'evoluzione del concetto di salute.**

Sulla necessità dell'adozione del modello bio-psico-sociale per affrontare le tematiche della salute la convinzione è abbastanza generalizzata, ma si è andati avanti perché la Commissione salute dell'Osservatorio europeo su sistemi e politiche per la salute, nel 2010, ha definito la salute come «lo stato emotivo, mentale, fisico, sociale e spirituale di benessere, che consente alle persone di raggiungere e mantenere il proprio potenziale personale nella società». Viene riconosciuta importanza e attenzione alla sfera "immateriale", alla dimensione esistenziale, che diventa necessaria al pari delle altre per cercare di raggiungere un benessere globale... e questa, probabilmente, è una componente decisiva nell'infanzia e nell'adolescenza.

Chi si occupa della salute delle persone di minore età, coerentemente con la concezione integrata di salute che si è sviluppata, è tenuto ad adottare una strategia di analisi multidimensionale della condizione della persona in crescita e una serie di azioni integrate, di sistema, tra le professionalità e i soggetti coinvolti.

b) Il governo unitario dei determinanti di salute.

A partire dai "prerequisiti della salute", condizioni e risorse iniziali in cui tutti devono essere messi per poter raggiungere il proprio "massimo" di salute, della Carta di Ottawa del 1986, in cui si tracciano le linee per la promozione della salute, sono stati identificati i «determinanti della salute» come i fattori che influenzano lo stato di salute di un individuo e, più in generale, di un gruppo di persone, di una comunità, della popolazione. Alcuni determinanti non sono modificabili (genetica, sesso, età), ma tutti gli altri sì: socio-economici, ambientali, stili di vita, accesso ai servizi.

Proprio perché caratterizzate dalla crescita, è nell'infanzia e nell'adolescenza che le azioni per la salute in queste fasce di età, che tengano conto dei "determinanti" della salute sono "determinanti" e devono caratterizzarsi per: un'attenzione alle specificità generali della condizione di infanzia e adolescenza, ma anche alle situazioni personali; la connessione e la convergenza degli interventi; la considerazione che la diseguale distribuzione della salute all'interno della popolazione colpisce le fasce più fragili e, quindi, anche le minorenni e i minorenni.

c) La salute come esito della relazione tra sistemi.

La salute, «fondamentale diritto dell'individuo e interesse della collettività» (art. 32 Costituzione) è il "risultato", la sintesi, di tutti i "sistemi" che regolano la vita delle persone della comunità sociale: sanità, sociale, formazione e scuola, lavoro, ambiente, formazioni sociali, giustizia. Ci deve essere coerenza tra tutti i sistemi che organizzano le relazioni tra le persone, i gruppi, le formazioni sociali, altrimenti la "salute", per ognuno e per tutti, non si mantiene, non si raggiunge, non si recupera. Per tutti, ma anche qui con un'attenzione specifica all'infanzia e all'adolescenza, va posta particolare attenzione alla integrazione tra il sistema dei servizi sociali e il sistema dei servizi sanitari perché la persona è una... dove finiscono i bisogni sociali e cominciano i bisogni sanitari? o viceversa? Non è possibile dare risposte "distinte" ai bisogni di salute di bambine e bambini, ragazze e ragazzi; la programmazione e la realizzazione degli interventi "deve" essere integrata.

In questa linea la programmazione territoriale per l'infanzia e l'adolescenza di cui si tratta in questo manuale è centrata sulla dimensione sociale, ma si connette e integra con le programmazioni specifiche di settore di altri "sistemi" di servizi e interventi.

Sanità. Nel Programma delle attività territoriali (PAT), a livello di distretto sanitario, trovano spazio i bisogni di salute che hanno la necessità di specifici interventi sanitari, dalla prevenzione alla presa in carico, coinvolgendo: i servizi che si occupano del "percorso nascita", i consultori familiari, i dipartimenti di prevenzione, i pediatri di libera scelta...

Scuola. Il Piano dell'offerta formativa (POF) è un atto che si riferisce alle scelte pedagogiche, organizzative e gestionali di una scuola e, quindi, è anche sicuramente espressione dell'autonomia scolastica, ma deve perseguire una coerenza con gli altri POF delle scuole di un territorio omogeneo e non può prescindere da una concezione allargata di offerta formativa, che coinvolga gli altri soggetti istituzionali e tutte le formazioni sociali attive.

Giustizia. La programmazione delle componenti della giustizia minorile sembra difficilmente compatibile con quelli di altri settori, ma i centri per la giustizia minorile, nel corso degli anni, hanno saputo individuare strade di prevenzione che incrociano altre dimensioni:

dai programmi di prevenzione della devianza e contenimento della recidiva con particolare riguardo all'educazione alla legalità, ai progetti di inclusione socio-lavorativa e di semi-autonomia per i giovani, italiani e stranieri, da realizzare in stretta collaborazione con gli enti territoriali, le associazioni, le imprese sociali; dalla mappatura delle risorse e dei servizi resi disponibili dalla rete territoriale per migliorare l'integrazione dell'attività operativa degli uffici con gli enti pubblici e privati, a progetti di reinserimento socio-lavorativo che necessitano di strutture di accoglienza residenziale e di interventi integrati di formazione professionale e lavoro, da sviluppare congiuntamente alle reti di welfare territoriale.

Ambiente. Se è vero che la tutela dell'ambiente è materia di competenza esclusiva dello Stato è altrettanto vero che le regioni hanno competenze significative in questo settore di particolare importanza e interesse per le giovani generazioni: dai Piani di azione ambientale all'educazione alla sostenibilità e all'educazione ambientale.

Cultura. È necessario coniugare la tutela e la promozione di beni culturali, cinema, teatro, musei... per una fruizione adatta anche ai cittadini di minore età. Diverse e diffuse sono le esperienze, basta collegare le loro programmazioni ai Piani territoriali per l'infanzia e l'adolescenza per avere un effetto moltiplicatore molto positivo.

Ogni regione e ogni territorio saprà come integrare questo "elenco minimo", con creatività e innovazione. Le bambine e i bambini, le ragazze e i ragazzi hanno il diritto che le istituzioni che "li riguardano" siano impegnate in una programmazione coerente di promozione e tutela, di una programmazione integrata.

METODOLOGIA

ALCUNI STRUMENTI E TECNICHE PER UNA PROGRAMMAZIONE PARTECIPATA

1. Brainstorming
2. Focus Group
3. Open Space Technology
4. Metaplan
5. World Cafè
6. Town Meeting elettronico
7. Dibattito pubblico
8. Project Cycle Management (PCM)
9. Analisi SWOT

10. Goal Oriented Project Planning (GOPP)
11. Quadro Logico (Logical Framework)
12. Work Breakdown Structure (WBS)
13. Diagramma di Gantt
14. Teoria U
15. Modello Lundy

1. Il **Brainstorming** ("tempesta del cervello") è una tecnica di gruppo, diffusasi a partire dalla fine degli anni '50, utilizzata per generare nuove soluzioni rispetto a una specifica problematica attraverso la produzione di idee senza alcun limite o vincolo da parte dei partecipanti del gruppo, che hanno la possibilità di esprimere il proprio pensiero senza pregiudizi o critiche preventive. Il brainstorming prevede due fasi: una fase divergente, in cui si producono idee a ruota libera, e una fase convergente, in cui le idee vengono valutate e selezionate al fine di raccogliere le più interessanti e realizzabili.

2. Il **Focus Group** è un metodo di intervista di gruppo, non standardizzato e non strutturato elaborato nei primi anni '40 dall'americano Robert K. Merton. Il Focus Group risponde a precise regole di preparazione, organizzazione e gestione; coinvolge un numero variabile di partecipanti omogenei rispetto alle caratteristiche sociali e culturali. È un metodo che valorizza l'interazione sociale che si crea durante la sua realizzazione nella convinzione che questa sia una risorsa importante nel trasmettere informazione, consapevolezza dei propri ruoli e crescita culturale dei partecipanti e di chi conduce il focus.

3. L'**Open Space Technology** nasce da un'intuizione di un americano, Harrison Owen. È uno strumento di apprendimento informale che agevola la circolazione di informazioni, conoscenze, esperienze all'interno di organizzazioni e permette di affrontare processi di cambiamento quando è necessario un confronto su questioni complesse e dove non esiste una soluzione univoca. La passione, l'interesse e la responsabilità sono gli elementi fondamentali su cui questa metodologia si fonda; l'Open Space si basa sull'autorganizzazione, lascia liberi i partecipanti di operare come meglio credono, utilizzando le modalità di lavoro che ritengono più utili e produttive.

4. Il **Metaplan** è una tecnica di rilevazione dati, a basso grado di strutturazione, orientata a ottimizzare il processo di comunicazione all'interno di un gruppo per favorire, in un arco di tempo circoscritto, il conseguimento di una soluzione/decisione. Nato negli anni '70 in Germania per opera dei fratelli Schnelle, il Metaplan è basato sulla raccolta di opinioni dei partecipanti attraverso l'uso di tecniche di visualizzazione e la loro successiva organizzazione in blocchi logici fino alla formulazione di piani operativi in cui sono evidenti sia le problematiche rilevate sia le possibili soluzioni.

5. Il **World Café** è una metodologia che si ispira ai vecchi caffè, creando un ambiente di lavoro che ispiri i partecipanti e li inviti a una discussione libera e appassionata. La sua particolarità è quella di lasciare che le discussioni siano tendenzialmente autogestite dai partecipanti all'interno di un quadro comune e sotto la guida di alcune domande di riferimento. La tecnica si è rivelata utile per moderare la discussione in gruppi di diverse dimensioni e per fornire un supporto nelle fasi iniziali dei processi partecipativi e deliberativi.

6. Il **Town Meeting elettronico (e-TM)** è uno strumento di confronto deliberativo che permette il coinvolgimento di grandi gruppi di persone – da qualche decina a diverse centinaia – nella discussione su un tema; concepisce la partecipazione come una fase del processo decisionale, non come il luogo delle decisioni. La Regione Toscana, con la LR 69/2007, lo ha sperimentato in alcuni settori delle politiche di competenza regionale.

7. Il **Dibattito pubblico** è una modalità di coinvolgimento dei cittadini sia come singoli sia come gruppi organizzati nella procedura di sviluppo di grandi interventi che riguardano il territorio. La Regione Toscana lo ha utilizzando anche in relazione all'approvazione della LR 46/2013.

8. Il **Project Cycle Management (PCM)** identifica la metodologia e l'insieme di strumenti che la Commissione europea ha introdotto agli inizi degli anni '90 per garantire una maggiore efficacia dei progetti e dei programmi, nonché un miglioramento complessivo dei meccanismi di gestione degli stessi. Identifica le fasi fondamentali che scandiscono il ciclo di vita di un progetto: programmazione (linee-guida), identificazione (progettazione di massima), formulazione (progettazione esecutiva), finanziamento, realizzazione, valutazione. Trattandosi di un percorso ciclico, il PCM consente di sottoporre il progetto a verifica continua, sin dalla sua prima formulazione e di intervenire in itinere sull'attività progettuale, apportando modifiche e/o miglioramenti.

9. L'**Analisi SWOT** è una tecnica di analisi utile a inquadrare il contesto nel quale si inserisce un progetto, evidenziando fattori e attori (interni ed esterni) che possono influire positivamente o negativamente sul progetto. Si costruisce su una matrice divisa in quattro campi, dedicati rispettivamente ai punti di forza [*Strengths*] e di debolezza [*Weaknesses*] del livello interno, alle opportunità [*Opportunities*] e alle minacce [*Threats*] del livello esterno al progetto. Con l'analisi SWOT si potrà fare una prima valutazione sulla realizzabilità del progetto, prima di impegnare ulteriori forze ed energie; inoltre, l'analisi SWOT fornirà una serie di indicazioni preziose sia in fase di programmazione che realizzazione.

10. Il **Goal Oriented Project Planning (GOPP)** (pianificazione del progetto orientata agli obiettivi), nell'ambito del PCM, è un metodo che facilita nei gruppi la definizione, la pianificazione e il coordinamento dei progetti utilizzando un processo partecipativo; facilita i processi di partecipazione ed *empowerment*; è una metodologia di progettazione partecipativa adottata in numerosi bandi europei. Si articola in due fasi principali: a) analisi del contesto (analisi degli attori chiave, analisi dei problemi, analisi degli obiettivi); b) definizione dell'intervento progettuale mediante lo strumento del Quadro Logico (*Logical Framework*).

11. Il **Quadro Logico** (*Logical Framework*) è una matrice che permette di rappresentare in maniera sintetica il quadro complessivo di un progetto. L'adozione del Quadro Logico come metodologia di progettazione aiuta a definire con precisione il campo di azione di un progetto: obiettivi generali, obiettivi specifici, attività, risultati. Con l'ausilio del Quadro Logico è possibile strutturare e analizzare una serie di informazioni:

- le relazioni logiche e causali tra obiettivi generali, obiettivi specifici, risultati e attività del progetto;
- i fattori esterni (opportunità e minacce) che possono influenzare il progetto;
- gli indicatori per il monitoraggio e la valutazione del raggiungimento degli obiettivi.

Il Quadro Logico è uno strumento chiave della gestione di progetti e viene utilizzato in tutte le sue fasi:

- ideazione: permette di analizzare la situazione esistente in cui si situa il progetto e di enucleare potenziali obiettivi e strategie;
- pianificazione: supporta l'attività di pianificazione permettendo di identificare obiettivi chiari e risultati misurabili;

- realizzazione: fornisce uno strumento di gestione per supportare la programmazione e il monitoraggio del lavoro;
- chiusura: fornisce uno schema riassuntivo di quanto è stato progettato e, quindi, una base per la valutazione dei risultati e dell'impatto del progetto.

12. La **Work Breakdown Structure (WBS)** è una struttura gerarchica "ad albero" che rappresenta graficamente la scomposizione del progetto in parti più piccole per il raggiungimento degli obiettivi previsti. Ogni livello inferiore rappresenta una definizione sempre più dettagliata di un componente del progetto. È utile per mettere in relazione l'obiettivo finale e fra di loro le azioni necessarie alla sua realizzazione.

13. Il **Diagramma di Gantt** è uno strumento di supporto alla programmazione e alla gestione dei progetti, ideato dallo statunitense Henry Laurence Gantt nel 1917. È usato principalmente nelle attività di Project Management, ed è costruito partendo da un asse orizzontale, a rappresentazione dell'arco temporale totale del progetto, e da un asse verticale, a rappresentazione delle mansioni o attività che costituiscono il progetto stesso.

14. La **Teoria U**, di Otto Scharmer, nata nel 1997, è un metodo che parte dalla consapevolezza individuale per arrivare al cambiamento dei sistemi. La Teoria U fornisce delle risposte con una miscela di innovazione, pensiero sistemico e guida al cambiamento dal punto di vista dell'evoluzione della coscienza umana. La teoria è composta da un quadro strutturale per imparare a vedere il punto cieco nella leadership e nel cambiamento di sistema; un metodo per implementare un cambiamento basato sulla consapevolezza; si definisce come una narrazione per il cambiamento evolutivo della società.

15. **Modello Lundy** della partecipazione dei bambini, elaborato dalla prof.ssa Laura Lundy della Queen's University di Belfast dove si elabora un modello (modello Lundy appunto) che nel concettualizzare il dettato dell'art. 12 individua quattro elementi fondamentali quali: spazio, voce, ascolto e influenza (in questo ordine) basilari per realizzare la reale partecipazione del bambino nelle scelte che gli competono.

3.5

Accompagnare la "nuova" programmazione territoriale per le nuove generazioni

"Accompagnare" è un verbo che descrive il senso dell'intero manuale, orientato a favorire una progettazione che sia "nuova", ma radicata nei valori e nelle importanti pratiche degli ultimi venti anni ispiratesi ai pr.

Sono tre le accezioni di "accompagnare" coerenti con l'approccio metodologico e con i contenuti della programmazione territoriale di intervento in questo settore:

- andare insieme, seguire... per proteggere, sostenere, sorreggere;
- condurre, "guidare"... per evitare di perdersi e di non raggiungere la meta;
- accordare, armonizzare... perché gli strumenti suonino bene insieme.

Alla base di questi significati c'è un concetto importante, la "conoscenza", che è presupposto per la comprensione e per la consapevolezza, indispensabili per portare a termine l'impegno della programmazione; tra l'altro tutti concetti che presuppongono la "relazione", il "con" che dà valore alla programmazione territoriale di interventi e servizi per l'infanzia e l'adolescenza.

Per accompagnare è necessario conoscere... la condizione, i bisogni, le aspettative e i desideri, le risorse a disposizione, le criticità e le opportunità, i modelli organizzativi e gestionali, le dinamiche relazionali, gli esiti e gli impatti di azioni e interventi...

Il concetto di "conoscenza" va declinato in altri concetti che vanno tenuti presenti per seguire, orientare, armonizzare tutte le fasi di ogni "nuova" programmazione territoriale per l'infanzia e l'adolescenza.

I concetti si sviluppano in maniera diversa a seconda degli ambienti e delle culture a cui fanno riferimento, per cui tendono a variare nel tempo e a essere, comunque, il risultato di mediazioni tra i diversi soggetti; quindi è necessario chiarire i significati e le accezioni dei concetti per evitare confusioni e sovrapposizioni.

Per conoscere insieme e collaborare è essenziale:

- condividere il significato dei concetti utili a favorire la conoscenza comune;
- contestualizzare i concetti all'interno del campo di azione e di significato in cui si opera.

Per “accompagnare” l’azione di quanti sono impegnati in un processo di programmazione per l’infanzia e l’adolescenza si propone un “percorso”, con alcuni concetti presenti in fase di preparazione, di realizzazione e di analisi dei risultati; sono concetti “mappa”, per orientarsi che vanno tradotti in concetti “operativi” per agire il cambiamento.

È evidente che la “conoscenza”, e i “concetti” a essa collegabili, non riguardano soltanto la fase iniziale della programmazione, ma tutta la sequenza delle cinque “C” descritta nel precedente paragrafo 3.4.1.

- Dato

Il “dato” è definito come una descrizione originaria e non interpretata di un fenomeno, evento, o fatto. Per anni è stato rimproverato alle politiche sociali di non avere un’adeguata “cultura del dato”, per cui le scelte non potevano basarsi su una conoscenza “oggettiva” delle situazioni, delle condizioni. Sicuramente l’attenzione alla rilevanza del dato come base della conoscenza è cresciuta e maturata; le “basi dati” sul sociale ci sono, sono aggiornate e importanti, anche se i margini di miglioramento sono molti; anche in questo ambito le politiche hanno rappresentato un esempio anticipatore, con riferimento all’applicazione delle norme del 1997.

Un percorso di conoscenza che trova la sua “origine” nel testo: *Diritto di crescere e disagio. Rapporto sulla condizione dell’infanzia e dell’adolescenza in Italia*¹⁰, del 1996, con i primi “dati” faticosamente recuperati, e passa per la grande riflessione sugli “indicatori” costituita dal Quaderno 51 del Centro nazionale: *L’Italia ‘minore*¹¹, che propone un’accurata aggregazione e analisi dei diversi indicatori statistici istituzionali disponibili... ma non si ferma, prosegue con rigore scientifico e sensibilità/vicinanza all’infanzia e all’adolescenza, come testimonia il sottotitolo del medesimo quaderno: *Mappe di indicatori sulla condizione e le disuguaglianze nel benessere dei bambini e dei ragazzi*.

Un altro riferimento importante è il Sistema informativo unitario dei servizi sociali (SIUSS). Il decreto legislativo 15 settembre 2017, n. 147 ha istituito il SIUSS con il quale si è inteso creare una raccolta coordinata di dati capace di monitorare le politiche pubbliche nel settore sociale. Il SIOSS - Sistema informativo dell’offerta dei servizi

sociali, istituito dal decreto ministeriale 103 del 22 agosto 2019 ai sensi dell’articolo 24 del decreto legislativo n. 147 del 2017, è parte del SIUSS. Il SIOSS è articolato in differenti componenti utili a organizzare dati e informazioni per conoscere l’organizzazione dei servizi, interventi e destinatari/beneficiari, nonché per monitorare i LEPS e verificare la programmazione e la rendicontazione delle risorse. La Banca dati dei servizi attivati e la Banca dati delle professioni consentono di fornire una lettura completa dell’offerta del sistema integrato dei servizi e degli interventi sociali, delle professionalità coinvolte e dell’organizzazione degli ATS. L’unità di rilevazione del SIOSS è l’ambito territoriale sociale, quale aggregazione di Comuni che sono le unità elementari di analisi.

Nel corso del tempo, gli allegati e liste associate alle prestazioni hanno subito aggiornamenti utili a potenziare la capacità informativa del sistema e altre ne potranno subire per renderli sempre più aderenti ai bisogni di conoscenza basata sui dati.

Di “dati” ce ne sono moltissimi e di diversi tipi, ma essendo valori o elementi “grezzi”, da un lato è difficile scegliere quelli più adeguati a descrivere il fenomeno che interessa e, dall’altro, non sono immediatamente utilizzabili per costruire la conoscenza. Pertanto un “dato” è un elemento conosciuto, un’informazione grezza o elementare ed è solitamente costituito da “simboli” che devono essere elaborati e contestualizzati. Un “dato” fornito al sistema acquista senso, e quindi valore, solo se posto in relazione a un contesto, solo se diventa l’esito di un processo di interpretazione che gli fa acquisire significato; cioè se diventa “informazione”.

- Informazione

L’“informazione” è il risultato dell’elaborazione e dell’interpretazione dei dati grezzi. L’informazione rappresenta l’esito di un processo conoscitivo, nell’ambito di un contesto, con un significato. L’informazione riguarda il modo in cui un “sistema” acquisisce conoscenza del mondo esterno. Le informazioni sono essenziali per compiere delle scelte; rappresentano una risorsa forte per la conoscenza e l’azione. L’informazione è correlata alle dimensioni della convivenza civile, della qualità della vita delle persone.

Viviamo nel cosiddetto “mondo dell’informazione”, ma con il “bombardamento” di “notizie” di tutti tipi che ognuno riceve, si è formato un “rumore di fondo” che rende difficile ogni discernimento.

¹⁰ <https://www.minori.gov.it/it/minori/diritto-di-crescere-e-disagio-rapporto-sulla-condizione-dellinfanzia-e-delladolescenza-italia>

¹¹ <https://www.minori.gov.it/it/minori/quaderno-51-litalia-minore>

Anche rispetto alla programmazione sociale la cresciuta disponibilità di informazioni pone delle difficoltà, a partire dal rischio della contrapposizione tra sistemi interpretativi diversi dei “dati” che determinano “informazioni” spesso contrapposte, tutte “oggettive” e “uniche”.

In questo senso va ribadita la rilevanza della “cultura informativa”, cioè della capacità di individuare tra i diversi dati e le loro correlazioni quelle informazioni che risultano utili per la gestione e il governo.

Anche nell’ambito dell’infanzia e dell’adolescenza la relazione tra informazione e programmazione deve essere caratterizzata dalla *trasparenza* (l’informazione deve essere corretta, chiara, comprensibile e completa) e dalla *partecipazione* (sia in fase di raccolta che in fase di diffusione/restituzione delle informazioni).

Quando si “scegliono” le informazioni per la costruzione e la realizzazione della programmazione territoriale per l’infanzia e l’adolescenza bisogna tener presente che devono essere:

- fondate sulla popolazione, cioè i “cittadini di minore età”;
- orientate a individuare i loro problemi, i loro bisogni, le loro necessità;
- riferite alle bambine e ai bambini, alle ragazze e ai ragazzi, per migliorare la loro esistenza e le condizioni di crescita;
- utili a chi organizza e decide come a chi è impegnato con responsabilità verso questa fascia di popolazione;
- aggiornabili e aggiornate con costanza;
- utilizzabili per le finalità della programmazione sociale, in tutte le sue fasi.

Nell’ambito della programmazione sociale in generale, e per l’infanzia e l’adolescenza in particolare, è necessario organizzare e garantire un corretto “ciclo” dell’informazione:

- l’informazione va raccolta,
- l’informazione va selezionata,
- l’informazione va integrata,
- l’informazione va classificata,
- l’informazione va archiviata,
- l’informazione va aggiornata,
- l’informazione va aggregata/elaborata,
- l’informazione va interpretata,
- l’informazione va trasmessa,
- l’informazione deve tornare a chi l’ha prodotta,
- l’informazione va diffusa alla popolazione.

Per farlo non solo servono persone con professionalità, ma un accordo complessivo, di sistema, che permetta un efficace ed efficiente scambio delle “informazioni” tra tutti i soggetti coinvolti.

Un *sistema informativo* è l’insieme dei metodi e delle procedure formali e informali, un insieme di tecniche e di tecnologie che servono per raccogliere, immagazzinare, elaborare, distribuire, scambiare le informazioni fra elementi/soggetti del sistema.

Ai diversi livelli territoriali (nazionale, regionale, locale) è, generalmente, a buon punto la realizzazione di adeguati sistemi informativi “sociali” (anche) per l’infanzia e l’adolescenza; quello che spesso manca è il collegamento e lo scambio di dati/informazioni con altri sistemi informativi, della sanità, della scuola, della giustizia...

Queste connessioni sarebbero molto utili perché è evidente la stretta relazione che c’è tra *sistema informativo* e *sistema organizzativo* nella predisposizione e realizzazione della programmazione sociale per l’infanzia e l’adolescenza.

- Documentazione

La “documentazione” è la raccolta criticamente ordinata di materiale informativo sia documentario sia bibliografico.

La documentazione, come ha ampiamente dimostrato l’esperienza delle banche dati su servizi/progetti finanziati con fondi dedicati, quali il fondo 285 e oggi fondo nazionale infanzia e adolescenza, è uno strumento fondamentale all’interno della programmazione e progettazione sociale. L’“oggetto” della documentazione in un’attività di programmazione va dagli elementi di avvio e di implementazione fino agli esiti dei progetti.

La documentazione è sia uno strumento tecnico della ricerca (in generale, ma anche sociale), sia una disciplina che, a partire dalla costruzione di “basi dati” (riferite a oggetti e argomenti anche molto diversi: dalle monografie alle pubblicazioni periodiche al materiale grigio, dai dati statistici alla documentazione di servizio...) ha come obiettivo fondamentale la comunicazione dell’informazione.

La documentazione accompagna la programmazione sociale e, soprattutto, svolge importanti funzioni nella realizzazione dei progetti in cui è articolata¹²:

- favorisce l’oggettivazione e la rielaborazione personale e di gruppo dell’esperienza condotta;

¹² Lo *Schema di classificazione infanzia e adolescenza*, che permette di avere una sorta di catalogo classificato, è stato propedeutico al *ThIA - Thesaurus italiano infanzia e adolescenza*, uno strumento di indicizzazione che consente ricerche precise e ragionate. Per favorire negli operatori la

- costituisce uno strumento di gestione delle attività del progetto (riguarda le attività di programmazione, monitoraggio e valutazione del progetto);
- rappresenta una fonte di informazioni per attività di comunicazione nei confronti dei vari soggetti che hanno un qualche interesse nel progetto;
- crea una memoria storica del progetto.

È importante avere una corretta metodologia di documentazione con la consapevolezza che essa passa per alcune fasi:

- ricerca delle fonti (soggetti, enti, archivi, tipologie di informazioni, valutazione della qualità e compatibilità delle informazioni);
- raccolta e sistematizzazione dei dati e delle informazioni (fase della catalogazione delle informazioni);
- lettura e selezione delle informazioni (eventuale sintesi dei documenti, rilevazione dei modelli, concetti, ipotesi, interpretazioni...);
- diffusione dei dati e delle informazioni.

- Monitoraggio

Il "monitoraggio" è una raccolta sistematica di dati che accompagna tutto un programma o l'attività di un servizio, consiste nell'accertamento e nella descrizione puntuale e metodica dello stato avanzamento.

Il monitoraggio della programmazione viene svolto da più soggetti, ai diversi livelli, con strumenti adeguati alle differenti esigenze e situazioni, ma coerenti; per cui si possono distinguere più "tipologie" di monitoraggio:

- Strategico: realizzato dal livello di governo della programmazione e, con caratteristiche diverse, dagli organi dell'amministrazione centrale o periferica che hanno i compiti di controllo o vigilanza. Nello specifico del Piano territoriale per l'infanzia e l'adolescenza era, e forse dovrebbe ancora essere, il Comitato dei Sindaci dell'Ambito territoriale che attiva questo monitoraggio, prevedendo le modalità di realizzazione nell'accordo di programma. Gli enti amministrativi sovraordinati sono certamente la regione ed eventuali ministeri o enti statali che hanno titolarità nella

conoscenza e la consapevolezza dell'importanza della documentazione si può ancora far riferimento al grande lavoro svolto dal Centro nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza, fin dalla sua costituzione, con lo stimolo e l'ispirazione del suo storico presidente Alfredo Carlo Moro.

promozione o nel finanziamento delle programmazioni e delle progettualità.

- Gestionale: realizzato dal centro responsabile di più progetti. Nella programmazione territoriale in questo settore è l'organo "tecnico" deputato alla programmazione e alla realizzazione complessiva.
- Operativo: realizzato dai diversi responsabili di progetto. Ogni programmazione territoriale per l'infanzia e l'adolescenza è costituita da più progettualità, per ognuna delle quali c'è un responsabile della realizzazione che ha la necessità realizzare questo tipo di monitoraggio che confluisce in quello gestionale.
- Esecutivo: realizzato dai referenti di componenti/sezioni del progetto o degli uffici del servizio. Gli operatori dei progetti e dei servizi inseriti nella programmazione territoriale per l'infanzia e l'adolescenza non sono, tanto e solo, i soggetti incaricati delle "ricognizioni" previste dalle varie tipologie di monitoraggio; sono essi stessi responsabili del monitoraggio esecutivo che permette loro di avere costantemente il polso della situazione e di agire con tempestività per, eventualmente, riorientare l'attività verso gli obiettivi prefissati.

Il monitoraggio è collegato al concetto di ricognizione e comprende varie operazioni, declinate diversamente in relazione alla "tipologia":

- definizione degli elementi oggetto di monitoraggio;
- definizione degli strumenti di monitoraggio;
- rilevazione dell'andamento attraverso periodiche ricognizioni;
- annotazione descrittiva dell'andamento;
- verifica dell'esistenza di eventuali scarti fra andamento previsto e andamento effettivo;
- comunicazione al "centro di governo" degli esiti con segnalazione (automatica o ragionata) degli scarti che eventualmente eccedano le tolleranze previste.

La "verifica" è collegata al monitoraggio, in quanto è l'accertamento del raggiungimento dei risultati, dell'esistenza di determinate condizioni o fattori utili a favorire/ostacolare il perseguimento degli obiettivi dichiarati; anche la verifica, come il monitoraggio, non implica la formulazione di giudizi.

Anche l'"audit", in genere, fa riferimento a un'attività di monitoraggio, in quanto è l'analisi delle discrepanze fra uno stato di fatto e una "norma", generalmente stabilita da un'"autorità" che si caratterizza in base agli aspetti analizzati: "audit legale", "audit finanziario", "audit tecnico". Rispetto alla programmazione territoriale per l'infanzia e l'adolescenza lo strumento dell'audit è stato e può

essere positivamente utilizzato nell'ambito del "monitoraggio strategico". È risultato spesso efficace anche l'"audit tra pari", con modalità mutate dall'"audit clinico", che si caratterizza per essere una revisione condotta "tra pari", non *top down*, centrata su processi ed esiti: uno strumento ormai multidisciplinare e multiprofessionale. L'"audit tra pari" è utile per lo sviluppo delle competenze professionali e della responsabilità, in questo senso può costituire anche un'occasione di formazione sul campo e uno strumento di valutazione.

- Valutazione

La "valutazione" è un'attività complessa, connessa al metodo della programmazione, attraverso la quale si verificano i benefici raggiunti, rispetto alle risorse impiegate e agli obiettivi posti, nonché l'adeguatezza delle strategie attuate per il raggiungimento dei risultati stessi.

Nell'"universo mondo" della valutazione è necessario individuare le dimensioni che sono coerenti con la programmazione e le progettualità per le nuove generazioni.

In generale sono "compatibili" e "necessarie" le diverse "funzioni":

- valutazione come supporto al processo di scelta;
- valutazione di processo (come supporto alla gestione di progetti, interventi, servizi);
- valutazione di risultato o di programma (come verifica dei risultati prodotti dall'implementazione o della gestione organizzativa);
- ricerca valutativa, finalizzata alla verifica degli impatti, anche oltre gli esiti, e dei "fattori di successo" utili per la riproducibilità di una politica o di un progetto.

Anche rispetto ad "approcci", e tecniche collegate, la valutazione della programmazione e dei progetti per l'infanzia e l'adolescenza può essere variamente articolata¹³:

- approccio basato sull'autovalutazione;
- approccio basato sul giudizio degli esperti;
- approccio basato sul giudizio degli utenti;
- approccio multicriteri.

Va evitata la possibile confusione tra valutazione e controllo di legittimità che è necessario rispetto a una programmazione di interventi che utilizza fondi pubblici.

¹³ Cfr. parte specifica su *Una "cassetta degli attrezzi"* del paragrafo 4.9 del capitolo successivo.

Il percorso e il processo di valutazione dei Piani e dei progetti va collocato nella doppia dimensione: di una valutazione "sociale" perché collegata a una progettazione sociale¹⁴, di una valutazione dei servizi alla persona.

La valutazione dei servizi alla persona "deve" tener conto di:

- comprensione dei diversi punti di vista (beneficiari, decisori, destinatari, operatori...);
- mutabilità di tali punti di vista;
- contingenza: legati a fattori sociali, cognitivi, individuali, di contesto...

Una caratteristica fondamentale della valutazione dei servizi alla persona "deve" essere partecipata, soprattutto se si vuole fare una valutazione orientata alla qualità, come richiede la garanzia dei diritti dell'infanzia e dell'adolescenza. Per fare una buona valutazione è necessario avere tutte le informazioni possibili al fine di costruire una buona analisi, quindi è indispensabile coinvolgere tutti i soggetti della programmazione; le informazioni comprendono anche i saperi degli operatori, le esperienze dei beneficiari, le conoscenze di chi è vicino alle bambine e ai bambini, alle ragazze e ai ragazzi.

Un processo di valutazione, in analogia agli altri momenti del percorso di programmazione per l'infanzia e l'adolescenza, può essere quindi inteso anche come un sistema relazionale all'interno del quale vengono agite una pluralità di interazioni; in questo contesto l'efficacia della valutazione dipende pertanto anche dalla relazione che si instaura fra i soggetti in campo.

La presenza di soggetti "valutatori" e di soggetti "valutati" comporta il rischio di asimmetria nella relazione fra i soggetti, per cui è necessario individuare metodi e tecniche di valutazione che favoriscano il rispetto dei ruoli e delle diverse conoscenze¹⁵ da un lato, e curare le fasi del percorso monitoraggio/valutazione in itinere dall'altro:

- costruzione partecipata degli strumenti;
- somministrazione (anche attraverso incontri di preparazione);
- elaborazione delle informazioni raccolte;
- analisi dei risultati (sia utilizzando adeguati supporti informatici, sia attraverso momenti di confronto);

¹⁴ De Ambrogio, U., Ghetti, V., Dessi, C., *Progettare e valutare nel sociale. Metodi ed esperienze*, Carocci, Roma, 2013.

¹⁵ Cfr. il box: *La "cassetta degli attrezzi" per la Valutazione*, nel capitolo successivo di questo manuale.

- restituzione dei risultati ai soggetti coinvolti (attraverso una appropriata documentazione dei risultati in modalità adeguate ai diversi ruoli);
- valutazione partecipata e identificazione di iniziative di miglioramento (attraverso incontri tra i diversi attori della programmazione).

- Qualità

Il termine “qualità” rimanda a una caratteristica a una proprietà di una condizione, di un oggetto, di un bene o un servizio, con riferimento alla conformità con specifiche tecniche o standard, ma anche a una dimensione di valore, cioè di importanza, rilievo, merito, pregio.

La qualità, in genere, si pensa come oggettiva e singolare, mentre in effetti è composta da una pluralità di qualità diverse, ognuna collegata a dimensioni oggettive, ma anche legata ad attribuzioni di valore determinate dal contesto, dal significato, dalla soggettività.

La struttura di ogni prodotto, bene o servizio è scomponibile in più dimensioni che possono avere specifiche “qualità” sia oggettive sia che assumono un valore diverso in base al punto di vista dal quale vengono osservate.

In questa logica la “qualità” di un intervento, di un servizio, di un’azione sociale, comunque destinati a persone si articola in diverse dimensioni:

- qualità tecnica: si misura dalla componente tangibile del servizio e dal grado di competenza, esperienza, affidabilità delle persone che lo erogano;
- qualità relazionale: è la disponibilità all’ascolto, all’accoglienza e all’interazione con i destinatari da parte del personale addetto al servizio;
- qualità organizzativa: è data insieme dall’accessibilità della struttura, dalle modalità di accesso al servizio, e dall’efficienza dell’organizzazione;
- qualità comunicativa: è l’immagine, la conoscenza, l’indicatore della fiducia del servizio e dell’organizzazione;
- qualità economica: è data dalla chiarezza ed equità del prezzo del servizio e comunque, anche quando il costo non c’è per chi lo utilizza, dalla capacità di gestire al meglio le risorse finanziarie disponibili, senza sprechi, con garanzia di trasparenza;
- qualità ambientale: è il risultato delle scelte ambientali del soggetto che eroga il servizio;

- qualità sociale: è il risultato delle scelte etiche e delle politiche di sostenibilità del soggetto che eroga il servizio e delle sue assunzioni di responsabilità sociale.

Dalle esperienze dirette al pensiero analitico sull’attività realizzata con chiarezza nei contenuti, nelle motivazioni e nelle finalità: “Servizi di nuova e vecchia istituzione per bambini, bambine e adolescenti, servizi innovativi e da innovare: la riflessione è mossa dall’esigenza di fornire indicazioni che aiutino a definire un modello di qualità del servizio e a monitorarlo, attraverso un percorso di formazione e sperimentazione”¹⁶.

Nell’indicare gli elementi rilevanti per la qualità che deve caratterizzare i servizi e gli interventi oggetto di una programmazione sociale “aggiornata” si possono individuare le seguenti caratteristiche:

- l’attenzione alla costruzione di un “sistema della qualità”, l’insieme armonizzato e coerente delle attività svolte dagli attori della programmazione finalizzate al raggiungimento della qualità delle prestazioni e delle risposte che si danno;
- concezione evolutiva del modello proposto dalla Qualità Totale che traduce e adatta metodi e tecniche dalla visione aziendalistica a un approccio etico e di sviluppo del benessere sociale;
- prospettiva multipartecipativa (*multistakeholder*) in cui tutte le parti interessate alla programmazione sono protagoniste anche dei processi di valutazione caratterizzati da trasparenza, partecipazione nel rispetto dei ruoli, dando la priorità al “bene comune” costituito dalla “salute” e dalla tutela dei diritti di infanzia e adolescenza.

¹⁶ Cipollone L. (a cura di), *Il monitoraggio della qualità dei servizi per l’infanzia e l’adolescenza - Indicatori e strumenti*, Edizioni Junior, Azzano San Paolo, 2001.

Bibliografia

AA.VV., *Lavorare con i gruppi. Una raccolta di tecniche di partecipazione*, DORS Centro regionale di documentazione per la promozione della salute - ASL TO3 - Regione Piemonte, 2019.

Bezzi, C., *Il disegno della ricerca valutativa*, Franco Angeli, Milano, 2001.

Bussi, F., Russo, M., *La matrice del Quadro Logico*, Formez, Roma, 2017.

Cipollone, L. (a cura di), *Il monitoraggio della qualità dei servizi per l'infanzia e l'adolescenza - Indicatori e strumenti*, Edizioni Junior, Azzano San Paolo, 2001.

De Ambrogio, U. Ghetti, V., Dessi, C., *Progettare e valutare nel sociale. Metodi ed esperienze*, Carocci, Roma, 2013.

Formez, *Metodologia di lavoro: PCM & GOPP, Progetto operativo di assistenza tecnica alle Regioni dell'Obiettivo convergenza*, Comiso, 24 aprile 2015, Presentazione in MS Power Point.

Harrison, O., *Breve guida all'Open Space Technology*, Quaderni di Facilitazione, Genius Loci Editore, Milano, 2008; trad. it. Gerardo de Luzenberger www.scuoladifacilitazione.it

Manconi, L., *Strumenti normativi per la partecipazione*, Formez, Roma, 2015.

Morosini, P. (a cura di), *Indicatori in valutazione e miglioramento della qualità professionale*, Istituto superiore di sanità, Roma, 2005.

Scharmer, O., *Teoria U. I fondamentali. Principi e applicazioni*, Guerini Next, Milano, 2018.

Unicef, *Partecipazione di bambini e adolescenti - Opzioni per l'azione*, Città amiche dei bambini e degli adolescenti, 2019.

Capitolo 4

“Pensare” e realizzare progetti e servizi per l’infanzia e l’adolescenza

Progettare interventi e servizi da realizzare “per e con” le nuove generazioni richiede come specifica attenzione, quella di considerare i loro diritti. Anche in Italia “diritti e opportunità per infanzia e adolescenza” hanno le loro radici nella Convenzione sui diritti dell’infanzia e dell’adolescenza, approvata dall’Assemblea Generale delle Nazioni Unite il 20 novembre 1989, ratificata dall’Italia con legge 27 maggio 1991, n. 176.

Nel primo capitolo, paragrafo 1.1, si è fatto riferimento alla progressiva definizione e costruzione dei livelli essenziali delle prestazioni (LEPS) che, pian piano, sono stati delineati attraverso i diversi piani di programmazione nazionali e sostenuti grazie alle risorse nazionali ed europee finalizzate a supportare l’obiettivo di rendere realmente esigibili i livelli essenziali delle prestazioni sociali concernenti anche le persone di minore età.

Questo lungo e articolato capitolo offre indicazioni metodologiche, per una progettazione sociale integrata, possibile e praticabile, orientata verso questo orizzonte, che si può “avvicinare” anche a partire dalle prossime esperienze locali.

La struttura unitaria del capitolo, che ripercorre le fasi logiche della progettazione, e gli stili complementari dei diversi paragrafi, che tengono conto della varietà delle tematiche, uniscono la corretta dimensione metodologica a una sempre più necessaria attenzione alla specificità dei contenuti.



4.1 Progettare in modo nuovo e partecipato

4.1.1

Dalla progettazione partecipata alla coprogettazione

La progettazione partecipata, dalle prime esperienze degli ultimi anni '90, ha trovato una larga diffusione in ambito sociale e socio-educativo grazie anche alla L. 285/1997 che per prima ha definito come requisito per il finanziamento degli interventi la progettazione congiunta tra enti pubblici e enti del terzo settore, e alla L. 328/2000, che hanno favorito l'acquisizione di una sempre maggiore strutturazione metodologica attraverso l'articolazione di metodi e tecniche di tipo partecipativo e multi-attore.

Circa un decennio dopo la L. 328/2000, con l'avvento della crisi socioeconomica, alla progettazione partecipata si è cominciato a sostituire il nuovo termine "coprogettazione", che pur presente fin dai provvedimenti attuativi della L. 328/2000¹, ha trovato spazio solo in anni più recenti in alcuni atti regolativi regionali diretti a promuoverla, quale strumento amministrativo volto a regolare forme collaborative di progettazione e realizzazione di interventi tra enti pubblici e enti del terzo settore. Per tutti gli anni '10 del 2000 in tema di coprogettazione si sono succeduti diversi sviluppi normativi e applicativi². In particolare, però, il passaggio fondamentale che ha recentemente consolidato la coprogettazione come strumento di regolazione e di gestione delle relazioni tra enti pubblici e terzo settore, è la pubblicazione nel 2017 del Codice del terzo settore³ che all'articolo 55 indica co-programmazione, co-progettazione e accreditamento come le principali forme di coinvolgimento attivo degli enti del terzo settore che deve essere assicurato dalle Amministrazioni pubbliche nelle loro funzioni di programmazione e organizzazione a livello territoriale degli interventi e dei servizi sociali.

1 Art. 7 DPCM 30 marzo 2001: «Al fine di affrontare specifiche problematiche sociali, valorizzando e coinvolgendo attivamente i soggetti del terzo settore, i comuni possono indire istruttorie pubbliche per la coprogettazione di interventi innovativi e sperimentali su cui i soggetti del terzo settore esprimono disponibilità a collaborare con il comune per la realizzazione degli obiettivi».

2 Per specifici approfondimenti in questo campo si veda la sezione terzo settore sul sito www.welforum.it

3 Decreto legislativo 3 luglio 2017, n. 117.

Il Codice ha riconosciuto dunque la coprogettazione quale principale strumento per ideare, definire e realizzare interventi in partenariato. Oggi, dunque, questo termine si riferisce da una parte a una specifica procedura amministrativa volta promuovere la realizzazione di interventi sociali attraverso la costituzione di una partnership tra Pubblica amministrazione e soggetti del privato sociale, dall'altra a un approccio alla progettazione di tipo plurale e collaborativo, che di fatto si è terminologicamente sostituito alla progettazione partecipata.

4.1.2

Chi partecipa alla progettazione?

La progettazione, intesa come la fase specifica in cui a partire dall'analisi dei bisogni e dall'individuazione delle priorità di intervento si definiscono obiettivi, azioni e destinatari, nonché i tempi e le risorse necessarie alla realizzazione, può svolgersi attraverso *setting* molto differenziati.

Nello specifico ambito dei progetti rivolti ai bambini è possibile modellizzare, a uso manualistico, una situazione base e alcune sue estensioni. In relazione a questi diversi *setting*, la complessità aumenta e, di conseguenza, per essere efficace richiede una maggiore attenzione e sensibilità alla cura del processo progettuale.

Il "*setting* base" di una progettazione che fa riferimento ai diritti dell'infanzia e dell'adolescenza e, dunque, destinata a coinvolgere bambini, prevede la partecipazione di un'amministrazione pubblica, nello specifico un ente locale, che può promuovere progetti e organizzare servizi tramite il settore sociale, oppure quello educativo, o ancora quello preposto alle giovani generazioni, e uno o più soggetti del terzo settore, rappresentato nella maggioranza dei casi da cooperative sociali.

A partire da questo *setting* base si verificano diverse forme di estensione a una molteplicità di attori, sia per parte pubblica, sia sul fronte degli enti del terzo settore. Da parte pubblica, agli enti locali si affiancano in partnership: le scuole e i servizi per la prima infanzia; i servizi sanitari o socio-sanitari per tramite delle ASL o degli ospedali; l'Autorità Giudiziaria rappresentata dal tribunale per i minorenni, la procura della Repubblica presso il tribunale per i minorenni e l'USSM.

Dal lato dei soggetti del terzo e del quarto settore, i progetti possono prevedere oltre alle cooperative sociali la partecipazione anche di fondazioni, associazioni di volontariato e associazioni di famiglie, nonché, degli stessi destinatari dei progetti⁴.

Considerando questa potenziale varietà di soggetti che possono trovarsi impegnati in una progettazione per l'infanzia e l'adolescenza, nel corso del processo progettuale, qualsiasi sia il setting di riferimento, è bene presidiare alcuni aspetti che, se non considerati, rischiano di minare l'efficacia della partecipazione.

Leadership e ownership del progetto. Quanto più la base progettuale si allarga a tanti attori, tra loro molto differenziati sia per mission che per struttura e solidità organizzativa (si pensi a un ospedale, o un Tribunale in partnership con un'associazione di volontariato), tanto più il processo di definizione e articolazione del progetto necessita di una leadership che vi dedichi cura, attenzione e tempo, per garantire un'estesa distribuzione dell'*ownership* del progetto, cioè di quel senso di proprietà e appartenenza che è necessario che tutti gli attori partner di un progetto sviluppino nei confronti del progetto stesso.

Potere e negozialità. Partenariati ampi e complessi come quelli descritti, pur avendo un enorme potenziale in termini di ricchezza di punti di vista, competenze e relazioni, comportano di confrontarsi con una distribuzione asimmetrica del potere e con possibili conflitti, difficoltà e stalli nell'assunzione di decisioni.

Da qui l'importanza di dedicare tempo e cura a definire con chiarezza ruoli e responsabilità dei vari soggetti in campo, premendo per l'assunzione di un impegno collettivo a orientare i conflitti verso una forma dialogica e negoziale anche, al bisogno, tramite il coinvolgimento di facilitatori o mediatori⁵.

Struttura e flessibilità. La progettazione, per sua natura, comporta un'attività di pianificazione molto dettagliata, soprattutto riguardo l'utilizzo delle risorse, umane, materiali ed economiche, e dei tempi di realizzazione. Tuttavia, proprio perché si tratta di progetti rivolti a bambini e famiglie, i cui bisogni e le cui caratteristiche evolvono e mutano continuamente e poiché sono orientati a promuoverne e rafforzarne il protagonismo, è importante che – pur nella necessità di strutturazione – riescano a mantenere un'ampia flessibilità

per adeguarsi e adattarsi a contesti, caratteristiche e bisogni in evoluzione e per lasciare spazio e potere decisionale anche ai bambini che a quel progetto sono chiamati a partecipare.

4.1.3

Progettazione e innovatività

Spesso la progettazione è strettamente collegata all'idea di poter promuovere innovazione che in ambito sociale e socio-educativo può riguardare diversi aspetti:

- l'emergere di nuovi bisogni o la ricerca di nuove soluzioni a vecchi bisogni;
- l'emergere di nuovi paradigmi (ad es. vulnerabilità; povertà educativa; inclusione e attivazione; generatività, ecc.);
- l'avanzare di nuovi attori e di nuove forme di governance;
- l'introduzione di nuovi processi produttivi e organizzativi.

Lavorare con e per le nuove generazioni significa inevitabilmente confrontarsi con obiettivi, bisogni e risorse in continua evoluzione che richiedono risposte e strumenti continuamente diversi. La progettazione – per essere efficace – deve quindi assumere in sé la capacità di leggere, ascoltare e dare voce ai bambini nell'espressione dei loro bisogni e allo stesso tempo innovare i codici di comunicazione e di relazione, di uso degli spazi e di costruzione di protagonismo e promozione e tutela dei diritti in modo coerente con i cambiamenti in corso.

In questo senso è utile richiamare l'importanza di un approccio euristico che promuova processi condivisi di ricerca partecipata nel corso del quale gli operatori/progettisti definiscano gli obiettivi specifici insieme ai soggetti "destinatari". La definizione degli obiettivi non è pensata dunque come fissa e immutabile, ma anzi capace di modificarsi col mutare delle esigenze e con l'ampliarsi delle "voci" che partecipano alla sua articolazione⁶. La ricerca-intervento e l'articolazione tramite un ampio progetto flessibile, di tanti laboratori progettuali che siano definiti e costruiti e abbiano come protagonisti bambini sono due esempi di come questo approccio possa concretizzarsi nel lavoro con le giovani generazioni.

⁴ Cfr. in proposito il paragrafo 4.5.

⁵ Si veda il capitolo di Balestrieri M. e Di Ciò F., Conflitti e negoziazione nei processi di coprogettazione, in De Ambrogio U, Guidetti C., 2016.

⁶ Leone, L., Prezsa, M. (2003), Costruire e valutare i progetti nel sociale. Manuale operativo per chi lavora su progetti in campo sanitario, sociale, educativo e culturale, Franco Angeli, Milano.

METODOLOGIA

GARANTIRE LA REGIA DELLA PROGETTAZIONE

Elemento cruciale per una buona progettazione multiattore è la presenza di una funzione di regia che sia definita e riconosciuta da tutti i partecipanti. Questa deve essere contemporaneamente orientata verso l'obiettivo del lavoro, ossia la costruzione del progetto, e verso il processo di costituzione e di sviluppo del gruppo. Dal punto di vista della costruzione del progetto, il conduttore del gruppo è chiamato a presidiare:

- L'articolazione di un meta-progetto, ossia della scansione delle fasi di lavoro necessarie a giungere alla sua conclusione nei tempi definiti, sufficientemente elastico per accogliere eventi inattesi, positivi o negativi, che ne determinano la ridefinizione.
- L'utilizzo di metodi e tecniche di progettazione partecipata, capaci di mobilitare le risorse e le competenze di tutti gli attori, e di integrarle le une con le altre.
- La sistematizzazione delle decisioni assunte dal gruppo, e la loro traduzione in parti di progetto utili a comporre via via un prodotto definito.

Dal punto di vista della costituzione e dello sviluppo del gruppo di lavoro, il conduttore è chiamato a presidiare:

- La definizione di specifici contratti di partecipazione con ogni partner, capaci di valorizzarne i punti di forza e costruire appartenenza al gruppo.
- La presenza di orizzonti e culture organizzative diversi e la necessità di costruire un linguaggio comune.
- L'attenzione sulle relazioni tra i diversi partner del progetto, in cui possono manifestarsi chiusura, sfiducia, diffidenza.
- Le dinamiche di potere e manipolatorie (anche implicite) che si creano all'interno del gruppo, supportando, per quanto possibile, la frustrazione della non riuscita dei partner più deboli.

4.2

Metodi, tecniche e strumenti di progettazione

La progettazione, in un'accezione ampia è il processo generativo che, partendo da un bisogno o un desiderio prefigura e persegue strategie di cambiamento che rendano concreta la risoluzione o il miglioramento della situazione di bisogno oppure rendano possibile e attuabile il desiderio.

In un'accezione operativa è il processo di costruzione di un progetto svolto attraverso le diverse fasi che lo compongono: definizione del problema, finalità, obbiettivi, target, risultati attesi, piano finanziario, disegno di valutazione.

(Battistella, De Ambrogio, Ranci Ortigosa (2004), *Il Piano di zona*, Carocci)

La diffusione della progettazione partecipata che si è realizzata in questi anni consente oggi di appoggiarsi a una metodologia solida, che favorisce quel doppio sguardo richiamato nel paragrafo precedente al processo e al prodotto: "è essenziale costruire insieme il progetto e il consenso al progetto, ovvero costruire senso di appartenenza nei partecipanti verso le idee e i percorsi da realizzare perché le scelte effettuate possano essere efficaci" (De Ambrogio, 2010⁷).

Per riuscire in questo intento è fondamentale dotarsi di un impianto metodologico che sostenga e indirizzi il processo logico della progettazione, e di tecniche e strumenti che lo rendano efficace, supportandone la coerenza complessiva e favorendone la costruzione a più voci.

Dal punto di vista metodologico, guardare alla progettazione significa assumere un'ottica progettuale e strategica che considera la fase progettuale vera e propria non come un processo a sé stante, ma come parte di una circolarità, nella quale alla definizione del progetto seguono la sua realizzazione e la conseguente valutazione, che a sua volta stimola e definisce o ri-definisce una nuova progettazione.

⁷ De Ambrogio, Progettare nella frammentazione, i Quid di prospettive sociali e sanitarie, n. 6 2010.



Figura 1 - L'ottica progettuale e strategica

Il fatto di collocare la fase progettuale all'interno di questa circolarità, richiede di fatto di tenerla strettamente agganciata sia alla fase realizzativa, con un focus sempre attento ai beneficiari del progetto, sia a una fase di osservazione e valutazione di quanto realizzato, che in questa prospettiva rientrano a pieno titolo nella complessità della progettazione.

Metodi, tecniche e strumenti sono dunque supporti che permettono di portare a termine nel miglior modo possibile il percorso progettuale in contesti caratterizzati da alta relazionalità e soggettività dei contenuti che si trattano, mutevolezza dei bisogni che si affrontano, limitata conoscenza di soluzioni di efficacia certa, molteplicità e varietà di attori sociali coinvolti, carenza e incertezza sulle risorse a disposizione.

4.2.1

Il PCM e le tecniche GOPP

Il PCM – *Project Cycle management*, o ciclo del progetto, costituisce il riferimento metodologico internazionale adottato del 1993 attraverso il "Manuale della Gestione del Ciclo del Progetto" oggi utilizzato nella più parte dei contesti di promozione della progettazione⁸.

La logica proposta dal ciclo del progetto è quella di organizzare metodologicamente la progettazione con "l'obiettivo primario di restituire coerenza alla progettazione rispetto ai problemi che

tratta e ai cambiamenti che genera, con lo scopo di renderla più intellegibile soprattutto per chi promuove e finanzia gli interventi (Ghetti, 2013).

Gli assunti di base del PCM sono:

- predisporre sin dall'inizio proposte progettuali che includano le vere esigenze (i problemi) dei destinatari degli interventi;
- il coinvolgimento dei beneficiari/destinatari nella fase costruzione dell'idea progettuale, anche grazie all'utilizzo di tecniche specifiche;
- il superamento della progettazione basata sulle azioni e l'introduzione della progettazione basata sui problemi e sugli obiettivi.

Le fasi di cui si compone il ciclo del progetto sono:

- Programmazione: fase in cui sono prese le decisioni politiche "a monte" di un singolo intervento progettuale (ad esempio nel caso di emissione di un "bando")
- Identificazione: fase in cui l'idea-progetto comincia a svilupparsi in forma di bozza e non è ancora dettagliata o definita sul piano operativo
- Formulazione: fase in cui la proposta progettuale assume la sua forma definitiva, con la descrizione o previsione degli aspetti di dettaglio
- Finanziamento
- Realizzazione dell'intervento progettuale
- Valutazione ex-post: fase in cui si avvia una riflessione in termini di risultati raggiunti in un'ottica di riprogettazione



Figura 2 - Le fasi del PCM

⁸ Formez, 2002.

Nel tempo si sono sviluppate diverse tecniche e procedure operative a supporto della progettazione nella logica del PCM, in particolare le tecniche GOPP (*Goal Oriented Project Planning*) e il *Logical Framework Approach*, più noto come “quadro logico di progetto”, tecniche e strumenti specificamente dedicati a valorizzare l’aspetto partecipativo della progettazione.

Si tratta di tecniche di gestione partecipata che si inseriscono nelle diverse fasi del ciclo del progetto per facilitare la definizione dei diversi passaggi in contesti multiattore⁹. A ogni fase del Ciclo (identificazione del problema, declinazione degli obiettivi, analisi degli stakeholder) corrisponde uno strumento finalizzato a raccogliere e comporre punti di vista e saperi diversificati¹⁰.

Fasi del PCM e tecniche GOPP

La Fasi del PCM	Fasi della definizione del progetto	Tappe metodologiche	Tecniche
Identificazione	Ideazione	Analisi del contesto e della domanda	Mappa degli attori
		Analisi degli attori	
		Analisi dei problemi	
	Attivazione	Analisi degli obiettivi	Albero degli obiettivi
		Analisi dei risultati attesi	
Formulazione	Progettazione operativa	Definizione delle azioni	Il quadro logico
		Attività	Diagrammi
		Timing	
		Budgetting	

Tra questi strumenti ha assunto particolare rilevanza e diffusione in tutti i contesti progettuali il Quadro Logico, una matrice di lavoro entro cui collocare quella parte di progettazione dedicata alla definizione della strategia di intervento e alla declinazione delle azioni e delle attività in relazione agli obiettivi e ai risultati attesi. Si tratta dello strumento che consente di guardare complessivamente all’insieme del progetto, osservando e verificando la coerenza tra le varie parti che lo compongono.

9 Bussi, 2001.

10 Per approfondimenti sul PCM e le tecniche GOPP si veda Ghetti, 2013.

Il quadro logico, che a seconda dei diversi campi e ambiti di progettazione e a seconda dei diversi soggetti che la promuovono, è stato rivisto e ridefinito in diversi modi, prevede primariamente di mettere in relazione obiettivi generali, obiettivi specifici, risultati attesi e attività, in una logica consequenziale che consenta sempre di tenere strettamente connessi obiettivi, azioni e indicatori di valutazione.

Il quadro logico

Logica di intervento	Indicatori	Fonti di verifica	Ipotesi
Obiettivi generali			
Obiettivo specifico			
Risultati			
Attività			

A prescindere dalle specifiche voci che di volta in volta il quadro logico definito dal soggetto promotore o finanziatore del programma può contenere, l’elemento essenziale che questo strumento ha portato nella progettazione è quello della continua verifica della coerenza interna al progetto, elemento tanto più cruciale quanto più la progettazione è realizzata in forma allargata e partecipata.

4.2.2
La Teoria del Cambiamento - Theory of Change

Un altro metodo di progettazione che vale la pena ricomprendere in questa rapida rassegna metodologica è quello della Teoria del cambiamento che riadatta la logica proposta dal PCM ulteriormente rinforzando la connessione tra progettazione e valutazione e proponendosi, di fatto, come un’ulteriore articolazione del quadro logico. Si tratta di una metodologia per pianificare e valutare progetti che promuovano il cambiamento sociale attraverso la partecipazione e il coinvolgimento. La grossa distinzione dalla progettazione tradizionale è la modalità con cui si procede, per così dire a ritroso: si definiscono obiettivi a lungo termine e a ritroso si ricostruiscono logicamente i legami causali per arrivare a quegli obiettivi.

Così facendo, è possibile stabilire degli obiettivi e delle fasi intermedie che potranno e dovranno essere verificabili costantemente. Non si parte dunque dalle attività, ma dai cambiamenti che si intende generare per evidenziare necessità, bisogni – e possibili barriere che potrebbero frapporsi.

Una buona teoria del cambiamento deve riuscire a comporre, anche qui tramite processi causali e coerenti, diversi passaggi: l'esplicitazione dei bisogni a cui si intende dare risposta; gli input che si forniscono al sistema in termini di risorse; gli output, ossia ciò che viene realizzato come attività o interventi; gli *outcome*, cioè i risultati osservabili che si intende promuovere; l'impatto, il cambiamento nei risultati osservati attribuibile all'intervento sperimentato; le ipotesi (assunzioni) utilizzate per giustificare la catena causale¹¹.

4.2.3

I Canvas per la progettazione partecipata

Dal punto di vista, invece, di tecniche e strumenti per favorire la partecipazione attiva di più attori alla partecipazione, è utile segnalare la diffusione di diverse revisioni e riformulazioni in chiave sociale e socio-educativa del Business Model Canvas, uno strumento strategico di Business Design che utilizza il linguaggio visuale per creare e sviluppare modelli di business innovativi¹².

Di norma i Canvas sono poster rettangolari di dimensioni variabili sui quali si costruiscono le mappe condivise delle questioni da affrontare (focus). A ciascuna questione viene riservato uno spazio, un campo nel quale poter inserire – attraverso l'uso di post-it – considerazioni, spunti, idee (campi ideativi), favorendo la messa a fuoco delle questioni da sviluppare attraverso alcune domande di approfondimento (domande attivanti). Tra le varie versioni sperimentate e diffuse in questi anni è particolarmente interessante il Partnership Project Canvas e le relative indicazioni d'uso¹³, che articolano un percorso costituito da diverse azioni, all'interno delle quali definire via via le componenti del progetto:

- Esplora! Che porta a definire l'idea, il problema e il contesto.

¹¹ Per approfondimenti sulla ToC si vedano: Sperimentare politiche sociali innovative, Quaderni di Fondazione Cariplo n. 19 anno 2015; Manuale operativo per la Theory of Change, a cura del Centro Studi Lang sulla Filantropia Strategica, 2017.

¹² Per approfondimenti si veda <https://www.businessmodelcanvas.it/>

¹³ Cau e Maino (2017), *Progettare in partnership*, Maggioli.

- Collabora! Prevede la composizione delle voci Ecosistema, Capitale sociale, stakeholder.
- Metti a fuoco! Comprende obiettivi, azioni e coordinamento.
- Trova le energie! Dove trovano spazio risorse, entrate e costi.
- Comunica! Si compone di scheda progetto, risultati e storytelling.

METODOLOGIA

LE FASI DELLA COPROGETTAZIONE

Come già richiamato nel paragrafo 4.1, la maggior parte delle esperienze di progettazione partecipata, oggi si svolgono all'interno della cornice giuridico-normativa data dalla coprogettazione ex art. 55 del Codice del terzo settore, che costituisce lo strumento amministrativo privilegiato per progettare e realizzare interventi e progetti sociali con una partnership tra Pubblica Amministrazione e soggetti privati e del terzo settore.

Il suo utilizzo prevede una scansione in diverse fasi di sviluppo¹⁴:

Fase 1. Avvio del procedimento anche a seguito dell'attività di co-programmazione: la PA definisce gli ambiti di servizio o intervento su cui intende intervenire tramite una co-progettazione, e ne specifica le caratteristiche (finalità, oggetto, durata, quadro economico di riferimento, ecc.)

Fase 2. Pubblicazione dell'avviso e dei relativi allegati: pubblicando l'Avviso la PA condivide informazioni, indica l'insieme delle risorse disponibili, definisce i criteri di valutazione delle proposte. Allega un documento progettuale di massima.

Fase 2 A. Elaborazione di un pre-progetto da parte dei partecipanti alla procedura: gli ETS presentando una proposta progettuale realizzano un processo interno di pre-progettazione, prefigurando il proprio progetto.

Fase 3. Svolgimento delle sessioni di co-progettazione: si tratta del momento in cui si realizza la coprogettazione vera e propria per arrivare a definire un progetto condiviso.

Fase 4. Conclusione della procedura a evidenza pubblica: con la definizione del progetto condiviso la co-progettazione si conclude, pur potendo essere riattivata in itinere in caso di necessità.

¹⁴ Elaborazione IRS sulla base della normativa vigente e delle Linee guida ministeriali sulla coprogettazione - bozza in consultazione, dicembre 2020

Fase 5. Sottoscrizione della convenzione: dopo la chiusura del procedimento a evidenza pubblica e, comunque, prima dell'avvio delle attività, le parti sottoscrivono la convenzione, con la quale regolano i reciproci rapporti.

Fase 6. Co-gestione o co-produzione: è la fase di realizzazione del progetto che segue la coprogettazione in cui la partnership tra PA e soggetti privati deve concretizzarsi in strumenti e modalità gestionali, relazionali e operative che diano seguito al dichiarato.

ESPERIENZE

L'ESPERIENZA DI COPROGETTAZIONE DI TEEN CITY

Adolescenti sicuri - Teen City è un progetto ex L. 285 sviluppato dall'Area Giovani, Università e Alta Formazione del Comune di Milano in coprogettazione con enti del terzo settore, finalizzato a promuovere cambiamenti positivi nella relazione tra adolescenti e territorio, avvicinando gli adolescenti al mondo adulto e alla cura del proprio territorio e sviluppando legami di comunità.

L'amministrazione comunale ha strutturato il percorso di Teen City in due fasi di coprogettazione:

- La fase A, che ha coinvolto direttamente chi scrive, dedicata a individuare partner trasversali (nello specifico l'Associazione per la Ricerca Sociale e Amapola Progetti) per individuare alcune aree cittadine nelle quali far ricadere i progetti da finanziare attraverso l'individuazione di indicatori relativi alla sicurezza urbana e al sostegno socio-educativo per adolescenti e accompagnare la coprogettazione, la fase di co-gestione, il monitoraggio e la valutazione dei progetti finanziati.
- La fase B, con la quale ha individuato partner per realizzare tre progetti rivolti agli adolescenti (12-18 anni), che sono attualmente in corso su tre distinti territori: Teen City Baggio (Consorzio SIR); Teen City Stadera (Coop. Zerocinque, Coop. Piccolo Principe, Coop. Lo Scrigno) e Teen City Loreto Buenos Aires (Coop. Spazio Ireos, Coop. Progetto Integrazione e Ass. Pollicino).

La scelta dell'Amministrazione milanese è stata dunque quella di affiancare ai partner impegnati nella realizzazione degli interventi, un accompagnamento dedicato a facilitare la coprogettazione dei singoli interventi e la costruzione e il mantenimento di un quadro di riferimento

complessivo che facesse da perimetro comune ai tre progetti territoriali.

La coprogettazione si è svolta attraverso un percorso condotto con la facilitazione di ARS, che si è sviluppato secondo questa articolazione:

- incontro trasversale di avvio delle coprogettazioni: presentazione dei partner; definizione degli elementi fondanti Teen City; articolazione del percorso di coprogettazione
- incontro specifico per ogni progetto: prima definizione del progetto condiviso integrando o modificando la proposta progettuale iniziale sulla base di un confronto tra ente/ATI e Area giovani;
- incontro specifico per ogni progetto: Integrazione e validazione in forma condivisa di obiettivi, azioni, fasi, destinatari, soggetti attuatori e definizione del cronoprogramma;
- incontro specifico per ogni progetto: Revisione della compilazione del format e articolazione del budget, sostenibilità, monitoraggio e validazione del progetto nel suo insieme.
- incontro trasversale di conclusione delle coprogettazioni: presentazione dei progetti; individuazione delle aree comuni ai tre progetti; articolazione di dimensioni di qualità dei progetti afferenti a Teen City.

4.3

Il coordinamento e la governance sinergica

È già emerso dal quadro descritto nelle pagine precedenti come il coordinamento sia questione essenziale per lo sviluppo progettuale, anche perché è vero che ogni attività umana organizzata sviluppa due esigenze fondamentali e, in un certo senso, opposte¹⁵: "la divisione del lavoro in vari compiti da eseguire e il coordinamento di questi compiti per portare a termine lo scopo che si intende perseguire".

¹⁵ H. Mintzberg, La progettazione dell'organizzazione aziendale, Il Mulino, Bologna, 1985.

Il coordinamento è dunque una funzione complessa, perché dotata di pluralità di compiti, di attori, di azioni ecc.; può essere una struttura organizzativa *ad hoc*, costruita a questo scopo (la cabina di regia mista di un progetto in partenariato pubblico - privato) tuttavia non è soltanto questo, può essere anche espresso dalle modalità organizzative che un sistema si dà (per esempio l'aspetto gerarchico amministrativo proprio di una specifica organizzazione).

Dunque si considera il coordinamento come: "un meccanismo operativo che può essere visto come un insieme di azioni, come una funzione diffusa e trasversale che si esplica attraverso una pluralità di strumenti"¹⁶.

Uno strumento di coordinamento, ad esempio, è rappresentato dalle procedure che stabiliscono le sequenze di un flusso operativo. Alcune di esse possono comportare una standardizzazione del lavoro. In questo caso il coordinamento è raggiunto prima di iniziare l'attività specificando compiti e ruoli.

Un'équipe chirurgica, per esempio, in circostanze normali, non si preoccupa quando è in sala operatoria di ricercare un coordinamento, perché ciascun componente procede automaticamente avendo precedentemente definito e dunque sapendo precisamente che cosa ci si aspetta da lui.

Meno vincolante di una procedura operativa, ma pur sempre una forma di coordinamento è la costruzione di un progetto all'interno del quale ogni attore colloca le proprie priorità operative e dà un senso alle proprie azioni.

Un'altra forma di coordinamento è determinata dalla condivisione della conoscenza. Il poter condividere le stesse informazioni è occasione di coordinamento fra chi le possiede, non a caso nelle esperienze di valutazione dei progetti rivolti a infanzia e adolescenza è spesso capitato di sentire sottolineare l'importanza di avviare e rafforzare processi di comunicazione e di scambio delle informazioni e conoscenze fra gli attori.

Accennare brevemente alla pluralità delle forme di coordinamento possibili è sembrato opportuno per ampliare il quadro di riferimento della progettazione in questo settore, superando l'automatica identificazione fra la parola coordinamento e l'immagine di un'organizzazione specifica, in particolare quella del gruppo seduto

intorno a un tavolo. Tale immagine sorge istintivamente in ciascuno, perché si è abituati a considerare il gruppo come la struttura classica di coordinamento, ma per comprendere la complessità del problema è invece necessario ricordare che esistono anche altre forme di coordinamento, spesso complementari e incisive ed efficaci quanto un gruppo.

È possibile pertanto considerare che, anche nelle progettazioni per il nostro target, vi sono forme e strutture di coordinamento molto diverse negli obiettivi che perseguono, ma soprattutto diverse nei risultati che ottengono. La questione del coordinamento acquista sostanza se inquadrata nel contesto culturale che lo esprime.

Si ipotizzi un contesto culturale che ha come suo tratto distintivo l'illusione del rifiuto della complessità, della realtà, che nega la pluralità degli interessi e la loro conflittualità, e tende a ricostruire l'unitarietà della realtà eliminando, negando, tutto ciò che è diverso, privilegiando un unico modo di agire. In questo quadro di riferimento il coordinamento è strumento per l'unificazione, per la riduzione dell'incertezza, per l'omologazione; consente di ricondurre il diverso entro la struttura «coordinata» con l'obiettivo di annullare la diversità.

In questo caso l'obiettivo strumentale del coordinamento può diventare la negazione della diversità. Viceversa, in contesti culturali in cui non si cade in questa illusione e viene data per scontata la molteplicità del reale, visto e percepito come entità complessa, il coordinare diventa «lo spazio» entro il quale esplicitare le differenze, valorizzare le specificità, accettare l'incertezza del confine, del sapere, produrre conoscenza, scambiando informazioni, riconoscendo chi è altro rispetto a me.

Due immagini aiutano a capire meglio le differenze fra questi due modelli culturali.

Si immagini la realtà simile a un orologio meccanico: l'orologio meccanico è un sistema, formato da diverse parti, ciascuna delle quali deve essere perfettamente sincronizzata con le altre perché il meccanismo funzioni correttamente. Se l'orologio meccanico si ferma, per ripararlo è necessario ripristinare la sincronia fra le parti eliminando ciò che è difettoso. Similmente un progetto pensato come un sistema fortemente coerente e integrato, che pretende di dare di sé stesso un disegno globale, tende a imporre l'unità, eliminando, nascondendo, ignorando la realtà complessa, in movimento, a volte conflittuale, illudendosi che tutto possa procedere in ordine.

¹⁶ M.C. Bassanini, U.De Ambrogio, Il coordinamento delle politiche e degli interventi: una condizione di efficacia, in M.Pellegrino, V.Verziera (a cura di) Né tetto né legge, edizioni gruppo Abele 1991.

Ma la realtà dentro la quale si progettano interventi per i “diritti e opportunità di infanzia e adolescenza”, può anche essere meglio vista come la nota partita di croquet della regina in Alice nel paese delle meraviglie.

In un campo tutto solchi e zolle, le palle sono dei porcospini che hanno la tendenza a srotolarsi e ad andare per i fatti loro, le mazze sono dei fenicotteri che al momento del tiro si voltano a guardare il giocatore e le porte dei soldati piegati ad arco che si alzano e si spostano in continuazione; come se ciò non bastasse i partecipanti giocano tutti insieme, senza rispettare i turni e contendendosi le palle. In questa situazione Alice ha molta difficoltà a comprendere il gioco.

La razionalità dell'orologio meccanico è del tutto illusoria nella progettazione sociale: la partita che si può giocare in questi contesti si basa quasi sempre anche sulla capacità di prendere rapidamente delle decisioni di fronte all'imprevisto, rispetto a un fatto contingente, che obbliga continuamente a rivedere e ridefinire le regole del gioco. È una situazione caratterizzata da profonda incertezza all'interno della quale si ritrovano variazioni continue dei decisori, delle loro razionalità d'azione, delle regole decisionali e procedurali, della posta in gioco.

«Un esploratore non può sapere che cosa sta esplorando fino a quando non l'avrà esplorata»¹⁷, questa frase di Bateson sintetizza in modo chiaro l'atteggiamento culturale che guida l'azione in un contesto di incertezza quale quello nel quale si progettano interventi socioeducativi: il senso di quello che accade si chiarisce facendo, in un rapporto dialettico con la realtà, senza bisogno di un quadro predefinito di riferimento.

Schematicamente è possibile dire che esistono due scenari: se opero in una logica razionale tendente all'unità, il coordinamento tende, senza effettivamente riuscirci, all'omologazione; se accetto l'irrazionalità del reale, la conflittualità degli interessi, il coordinamento è ricerca di senso. Indubbiamente nell'ultimo quarto di secolo la cultura progettuale in ambito sociale e socioeducativo si è andata spostando verso una consapevolezza che opera nel secondo scenario. L'accresciuta importanza di processi di tipo informale, di principi localistici di organizzazione del welfare sociale, l'emergere (o il riemergere) di esigenze collaborative, comunitarie e di prossimità, hanno portato a evidenziare l'esistenza di una

pluralità di istanze organizzative della realtà, a privilegiare la logica del multiplo, del plurale, della valorizzazione delle differenze, delle particolarità, rispetto a quella unitaria delle società centralizzate.

In questo senso si è sempre più consapevoli che il coordinamento per essere efficace si regge sulla esplicitazione degli interessi e la negoziazione di ciò che è fattibile perché giova ai contraenti ed è funzionale all'obiettivo progettuale, alla mission dell'intervento.

In questa prospettiva vanno valorizzate le nuove opportunità di governance che l'istituto della coprogettazione, recentemente sancito dal Codice del terzo settore, porta con sé¹⁸.

Finché a una progettazione, anche partecipata da più attori, seguiva come atto amministrativo una gara d'appalto, il contratto che ne derivava prevedeva il soggetto pubblico come committente, con funzioni di regolazione dei rapporti amministrativi e controllo della qualità dei servizi erogati, e il soggetto del terzo settore come fornitore, con funzioni di gestione dei servizi coerente con gli impegni contrattuali assunti.

Se invece, come la legislazione recente consente, si può lavorare con lo strumento anche amministrativo, della coprogettazione entrambi i soggetti (pubblico e terzo settore) operano in partenariato. Il pubblico è partner della coprogettazione mantenendo la titolarità delle politiche pubbliche del suo territorio, il terzo settore è partner della coprogettazione, ha potere decisionale sulle scelte progettuali e si assume un rischio di impresa.

In questo caso il coordinamento avviene fra “soci”, fra partner alla pari che insieme decidono, anche nella fase di gestione collaborativa di un progetto, di condividere saperi, competenze, onori e oneri del progetto realizzando una *governance* sinergica per il comune fine di fornire opportunità per bambini, bambine, ragazzi e ragazze.

In questa visione il coordinamento la *governance* sinergica, diventa veicolo di innovazione generativa perché spazio all'interno del quale la diversità degli obiettivi, degli interessi, acquista diritto di esprimersi. Operare in questo modo diviene pertanto ricchezza da valorizzare per promuovere innovazione e sviluppo. Il confronto e la negoziazione sono le modalità attraverso le quali dentro questo quadro di riferimento, si coordinano le azioni, individuando soluzioni possibili e creative, tasselli di una realtà in sviluppo dinamico.

¹⁸ Cfr. decreto legislativo 3 luglio 2017, n. 117, Codice del terzo settore, art. 55 comma 3: «La co-progettazione è finalizzata alla definizione ed eventualmente alla realizzazione di specifici progetti di servizio o di intervento finalizzati a soddisfare bisogni definiti...».

¹⁷ G. Bateson, G. (1972), *Verso una ecologia della mente*, Adelphi, Milano.

4.4

La partecipazione di destinatari e operatori

La partecipazione delle persone destinatarie (e quindi anche un po' protagoniste) e delle operatrici e degli operatori dei progetti è uno degli aspetti innovativi del secondo millennio.

Per persone vanno considerati tutti i destinatari, diretti e indiretti: le bambine e i bambini, le/gli adolescenti, i genitori, gli insegnanti, gli operatori e le operatrici dei servizi territoriali, ecc.

La CRC già prevede il coinvolgimento dei bambini negli articoli 12, 13, 14, 15 e 17 partendo dal principio che le bambine e i bambini sono visti come titolari attivi di diritti e come individui le cui idee e opinioni dovrebbero essere prese in seria considerazione.

Le norme del 1997 davano attuazione ai principi della CRC chiedendo il sostegno e lo sviluppo di servizi volti a promuovere e a valorizzare la partecipazione delle nuove generazioni a livello propositivo, decisionale e gestionale, nonché a sensibilizzare e formare all'attuazione dei loro diritti¹⁹.

Successivamente e coerentemente.

La L. 328/2000 introduce con forza il principio dell'emersione dei bisogni sociali attraverso l'ascolto e il confronto tra cittadini e tra cittadini e istituzioni. La legge intende affermare un welfare territoriale partecipato, che chiama i cittadini a essere protagonisti nella definizione dei sistemi locali, per promuovere i diritti di cittadinanza sociale. A distanza di 20 anni è possibile dire che solo in alcuni casi le famiglie si sono trasformate da soggetti passivi a soggetti attivi, direttamente coinvolti nelle politiche sociali, ma è stato dato più spazio alla possibilità dei cittadini di ricevere informazioni e accedere a un ventaglio di opportunità attraverso il Segretariato sociale e di offrire un punto di vista sulla soddisfazione con le modalità previste nelle Carte dei servizi.

D'altronde la L. 328/2000 è coetanea del TUEL 267/2000 e della L.

¹⁹ La L. 285/1997 prevede, in particolare all'art. 6 dedicato ai Servizi ricreativi ed educativi per il tempo libero, «...il sostegno e lo sviluppo di servizi volti a promuovere e a valorizzare la partecipazione dei minori a livello propositivo, decisionale e gestionale in esperienze aggregative, nonché occasioni di riflessione su temi rilevanti per la convivenza civile e lo sviluppo delle capacità di socializzazione e di inserimento nella scuola, nella vita aggregativa e familiare». All'art. 7, dedicato alle Azioni positive per la promozione dei diritti dell'infanzia e dell'adolescenza, prevede alla lettera c) «misure volte a promuovere la partecipazione dei bambini e degli adolescenti alla vita della comunità locale, anche amministrativa».

241/2000 che disciplinano il diritto dei cittadini di partecipare agli atti che incidono sui loro diritti.

Anche il Codice deontologico degli assistenti sociali, aggiornato nel 2020, accoglie questa trasformazione da utente a persona, per sottolineare la capacità, la libertà di scelta e la relazionalità dei destinatari degli interventi del Servizio Sociale.

Si può dire che questi atti normativi intendono "trasformare" culturalmente due concetti:

- quello di "minore" per accedere all'idea di bambino e adolescente quale cittadino in crescita;
- quello di "utente" per rappresentare la soggettività della persona che esercita diritti anche quando è in difficoltà.

Di fatto, questa trasformazione non è ancora avvenuta: il linguaggio e le modalità di relazione con le persone del sistema dei servizi pubblici, ma anche del terzo settore, continua in modo consistente a non dare spazio alla soggettività, all'ascolto, alla co-costruzione delle attività, ma prevale ancora troppo spesso una modalità di relazione segnata dall'autoritarismo, ben funzionale alla burocrazia.

Cosa significa questa trasformazione e perché è così difficile renderla reale e operativa nei servizi?

Innanzitutto è in gioco una questione di rappresentazione dei soggetti, del sistema, delle relazioni e del potere.

La partecipazione delle bambine e dei bambini, degli adolescenti, dei genitori si declina ovviamente con tante diverse sfumature.

Come è stato già ampiamente discusso nelle pagine precedenti, la partecipazione dei bambini e delle bambine e degli/le adolescenti implica il riconoscimento di soggettività, competenza, autodeterminazione e corrode la rappresentazione degli adulti (genitori, insegnanti, educatori, assistenti sociali, magistrati, ecc.) di sapere aprioristicamente cosa è bene per un bambino. La partecipazione dei bambini implica un ascolto autentico e continuo; è una declinazione del diritto di ciascuno/a di esprimere opinioni su tutte le questioni che lo/la riguardano; è una caratteristica essenziale di una rappresentazione del bambino come soggetto attivo di diritti.

Tuttavia, in alcuni casi può esservi anche il rischio opposto ossia che gli adulti deleghino ai bambini il potere di decidere senza assumersi la propria responsabilità. A volte ciò accade nelle separazioni conflittuali, che forse esemplificativamente rappresentano il luogo in cui le bambine e i bambini sono o totalmente inascoltati o caricati

di scegliere per sé e per i loro genitori, non solo da questi, ma anche dal sistema istituzionale.

Tra le tante esperienze interessanti realizzate in questi anni di ascolto di soggetti in crescita, significativa è quella promossa dal Network Careleavers che ha coinvolto ragazze e ragazzi accolti in comunità per motivi di tutela in un percorso partecipativo che da un lato mira alla loro autonomia e dall'altro ha consentito di elaborare raccomandazioni rivolte alle istituzioni pubbliche e del terzo settore per il miglioramento delle esperienze di accoglienza. Le ragazze e i ragazzi attraverso un percorso sostenuto da diverse organizzazioni hanno messo in parole i punti di forza e le criticità della loro esperienza di tutela, con delle riflessioni e raccomandazioni indirizzate agli educatori delle comunità, agli assistenti sociali, al sistema istituzionale per chiedere diversa attenzione per sé stessi e anche per le loro famiglie.

La partecipazione dei genitori si declina diversamente nei differenti tipi di servizi.

Nei servizi per la prima infanzia vi è una tradizione di alleanza tra educatrici dei nidi e della scuola per l'infanzia con gli adulti. Il genitore è chiamato a rivestire un ruolo attivo, di portavoce e anche di rappresentante degli altri genitori; è coinvolto in processi decisionali che riguardano aspetti della vita dei servizi per l'infanzia e contribuisce alla soluzione di problematiche che via via si presentano alla discussione.

La propria esperienza educativa assume anche una prospettiva sociale rispetto all'infanzia tutta, svolge una funzione di collegamento fra i genitori e fra questi e l'organizzazione, in un percorso basato sulla trasparenza e sul rispetto reciproco. La partecipazione ai servizi però si riduce sempre più a mano a mano che i figli crescono, in un crinale segnato da un lato dalla delega e dal disimpegno da parte dei genitori e dall'altro da una riduzione della centralità della funzione educativa per gli insegnanti orientati in modo quasi esclusivo sull'istruzione, in una collusione degli adulti che ostacola la costruzione di un'autentica comunità educante.

Nei servizi sociali il tema della partecipazione si declina in un altro modo: per tanti anni la centratura sul bambino, sui suoi diritti e sulla prevenzione di ogni forma di non buon trattamento ha portato frequentemente a sviluppare una polarizzazione degli sguardi, per cui a partire dalla protezione del bambino prevale uno sguardo sulle inadeguatezze nei comportamenti dei genitori di cui è più difficile accogliere il punto di vista. Lo sviluppo di una necessaria funzione

di tutela che porta spesso i servizi in uno scomodo conflitto con le famiglie, e talvolta anche con le amministrazioni locali e i territori, non ha favorito per molti anni la elaborazione di modalità di ingaggio dei genitori nei percorsi di valutazione e trasformazione. Da diversi anni, però, sta maturando un approccio che, avendo bene a mente la centralità del buon trattamento dei bambini e delle bambine nelle famiglie, riconosce la necessità di costruire un'alleanza con i genitori, anche quelli più vulnerabili, ponendosi in ascolto del loro punto di vista come esperti per esperienza. In questa direzione, da oltre 10 anni, il Progetto P.I.P.P.I. ha introdotto un'innovazione perché ha previsto sul piano metodologico e operativo il coinvolgimento dei genitori e dei bambini nelle diverse fasi del processo di intervento, offrendo anche degli strumenti sia per la valutazione iniziale che in itinere.

Le maggiori difficoltà nel garantire un'autentica partecipazione dei genitori si giocano sull'asse del potere e della rappresentazione della funzione dei servizi come preminente rispetto alle famiglie o perché erogatrice di beni e servizi o perché esercente un'autorità educativa/tutelante rispetto alla crescita dei figli. Quando si accede dal punto di osservazione della tutela non è facile né scontato riuscire a tenere il nesso tra la sofferenza dei bambini connessa al mal-trattamento dei genitori, lo sguardo sulla loro vulnerabilità, ma anche sulle loro risorse, spesso nascoste.

Progettare interventi con la partecipazione delle bambine e dei bambini e dei genitori significa tenere conto di diversi punti di osservazione (età, genere, competenze, ecc.) e differenti punti di vista (vicinanza/distanza, angolature, ecc.) sui problemi e sulle opportunità che implicano un'analisi, una co-costruzione della conoscenza e un monitoraggio con diversi gradi di coinvolgimento e con la possibilità di sviluppare una visione multidimensionale e trasformativa. Infatti la partecipazione dei bambini e dei genitori implica un cambiamento nelle relazioni tra soggetti: non più solo operatori e destinatari/beneficiari, ma i partecipanti diventano non solo attori di una storia scritta da altri come interpreti, ma anche autori del processo, sia pure con mille sfumature nei diversi interventi. Si trasforma anche la relazione tra persone e oggetti di lavoro: si modifica la rappresentazione dei problemi, degli obiettivi, delle strategie e delle alleanze; in itinere cambia la significazione e valutazione dei processi e dei risultati.

La partecipazione richiede una cessione di potere nelle diverse fasi dell'intervento, uscire dalla posizione di unici esperti, detentori di saperi e abilità e misurarsi sul piano degli approcci e dell'operatività con le competenze (conoscenze, abilità, emozioni) di ciascun attore. Il vantaggio di tutto ciò è la possibilità di trattare le resistenze che emergono nelle diverse fasi dell'intervento, sostenere le motivazioni, anche nei momenti di fragilità, condividere gli obiettivi, ridefinendoli in itinere, e soprattutto favorisce che ciascuno possa/debba assumere le proprie responsabilità.

La partecipazione delle operatrici e degli operatori è stata un'altra acquisizione, molto favorita dalla costruzione dal basso dei Piani per l'infanzia territoriali e subito dopo dalla Programmazione promossa dalla L. 328/2000. A fronte di questa opportunità il sistema dei servizi si è trovato spesso sbilanciato, con una conoscenza parziale e grezza dei problemi e quindi in difficoltà rispetto alla necessità di proporre evidenze e prospettive, contrastato tra una forte motivazione a partecipare e una forte difficoltà a svolgere quella funzione di monitoraggio indispensabile per contribuire alle politiche.

Là dove si sono sviluppate pratiche innovative di coinvolgimento come con l'Open Space Technology, è stato possibile potenziare le conoscenze implicite e informali degli operatori e sostenere lo sviluppo di visioni trasformative, valorizzare i punti di osservazione e di vista differenti e prospettare alleanze nei processi di conoscenza e di azione che hanno permesso di superare anche gli steccati delle competenze istituzionali e le diffidenze tra professioni e organizzazioni in una prospettiva di comunità educante.

Un'altra criticità nella partecipazione degli operatori è rappresentata dal conflitto tra i mandati. Il mandato professionale, inteso come i principi, i valori la metodologia e modelli di riferimento storicamente definiti nella comunità professionale di riferimento, pur declinandosi diversamente tra le professioni in campo (assistenti sociali, educatori, insegnanti, psicologi...), le accomuna nell'orientamento all'aiuto e alla promozione delle persone. Ma il conflitto maggiore sul piano soggettivo e su quello organizzativo è tra il mandato istituzionale, inteso come il complesso delle funzioni che un operatore è tenuto a svolgere a favore dei fruitori del servizio in base alla normativa dell'organizzazione alla quale appartiene e alla quale deve rispondere nel suo operato e il mandato sociale, inteso come le indicazioni che provengono (e che devono essere colte) da ciò di cui la comunità necessita e ciò che la comunità richiede. A fronte di una forte indicazione di garantire un sistema di diritti e opportunità

a tutte le bambine e i bambini, a partire dai più vulnerabili, ci si è misurati, e ancora oggi è così, con una drammatica carenza nella infrastrutturazione dei servizi e con organici sempre più inadeguati che pregiudicano la qualità dei servizi, e la possibilità stessa di costruire interventi adeguati e partecipati. Le carenze e precarietà di risorse umane dedicate e stabili fa prevalere un'offerta di interventi standardizzati, riduce gli spazi di riflessione per l'innovazione e il tempo per la coprogettazione e personalizzazione sia con le persone sia a livello di sistema dei servizi... come se prevalesse il motto "chi fa da sé fa per tre" che è esattamente il contrario della prospettiva della partecipazione.

METODOLOGIA

GRUPPI CON LE MADRI

Promuovere la partecipazione dei genitori vulnerabili è una opportunità di crescita per tutti: i genitori, i figli, gli operatori, le organizzazioni. Il gruppo con i genitori è una forma privilegiata perché favorisce lo scambio, lo scoprirsi come risorsa, un contagio di genitorialità positiva.

Sul piano dei principi un punto di partenza è guardare i genitori come portatori d'interesse: a essere persone e genitori migliori, a far stare meglio i loro figli, a scoprire le loro risorse e non lasciarsi intrappolare dalle loro comuni difficoltà. La sottolineatura ora è al femminile perché nella prevalenza delle situazioni sono le madri che partecipano ai gruppi, mentre i padri hanno un ruolo più periferico.

Con questa premessa un gruppo parte dalla esplorazione e condivisione dei loro desideri da bambine, da donne, da madri: disegnando stelle su cui scrivere sogni: uno realizzato, uno non ancora riuscito, uno per cui stanno lavorando, seguendo il *leit motiv* "i sogni son desideri di felicità". A partire da ciò è possibile coprogettare i temi su cui sviluppare il lavoro del gruppo che probabilmente toccano casa e lavoro, relazione affettiva, genitorialità, declinate nei modi in cui ciascuna partecipante e il gruppo le declinano.

La scelta dei canali espressivi è segnata dall'ascolto delle inclinazioni delle partecipanti che sono autrici del percorso: la condivisione di proverbi e di detti che fanno ragionare sulle culture personali, familiari e sociali; le canzoni ascoltate, cantate, prodotte insieme che consentono l'espressione delle emozioni; la creatività attraverso il disegno, la costruzione di oggetti o la drammatizzazioni che permettono attraverso le metafore di esplorare in modo più profondo il sentire e il pensare.

La scelta di attività da vivere insieme per rafforzare il senso di appartenenza è un'altra dimensione metodologica della partecipazione e del protagonismo: l'incontro con una nutrizionista o un'estetista secondo il pensiero che bell/essere e ben/essere sono sorelle; l'appuntamento congiunto dalla ginecologa per il pap test così si vince la riluttanza; la partecipazione a un concerto.

Un'attenzione metodologica è sulla partecipazione dei figli in alcune occasioni: condividere il significato, gli obiettivi, le modalità del coinvolgimento sono un'occasione di protagonismo, di attivazione di processi decisionali anche conflittuali che rappresentano un'occasione importante per le singole e il gruppo.

Un'altra attenzione metodologica è sul tema dei partner/padri: le storie sono differenti e uniche, la possibilità che partecipino i padri va garantita con molta attenzione lì dove alcune madri vivono o hanno vissuto condizioni di violenza. Anche qui la decisione sul significato, gli obiettivi e le modalità sono una occasione di esplicitazione di alcune tematiche legate alla dimensione di genere, alle funzioni nella famiglia, alla violenza esplicita o sommersa e quindi è una palestra di partecipazione.

La sfida per l'operatrice è stare nel gruppo, sostenere il protagonismo, favorire l'attenzione a chi è più timida; facilitare un clima non giudicante; tutelare le condizioni di vulnerabilità esplicitando i problemi, promuovendo la solidarietà tra donne. I rischi a cui l'operatrice si espone sono diversi: in particolare l'affiorare di una direttività legata a un mandato prestazionale o all'emergere di temi, proposte modalità che possono sembrare non congrui con il contesto del servizio/progetto; le difficoltà di sostenere un gruppo eterogeneo con persone poco abituate alla cooperazione, tendenti alla delega o viceversa a occupare tutti gli spazi; l'intermittenza della partecipazione.

I dispositivi per ridurre questi rischi sono da trovare nella dimensione circolare dell'incontro; nello spazio dedicato sempre alla esplicitazione delle emozioni; nella condivisione di impegni e responsabilità nella gestione del gruppo; nel promuovere la collaborazione su tutti gli aspetti; nella valutazione costante dei processi.

ESPERIENZE

I LABORATORI DI ESPERIENZE

Il Servizio di educativa territoriale promosso dal Comune di Napoli nelle Municipalità con 30 Centri gestiti da organizzazioni di terzo settore prevede da alcuni anni i "laboratori di esperienze" finalizzati al protagonismo e all'espressività privilegiando il dialogo intergenerazionale.

Durante il laboratorio i bambini e i ragazzi hanno modo di trascorrere dei momenti con i propri genitori, o comunque con gli adulti datori di cura, che non sempre sono i genitori, ma talvolta altri parenti. Si svolgono insieme attività ben strutturate e programmate, sulla base delle proposte dei ragazzi stessi.

Ogni mese ciascun gruppo lavora alla realizzazione di un evento o di una festa che si svolge a conclusione del mese stesso, a cui partecipano i genitori. L'attività con cadenza settimanale è dedicata alla progettazione ed è uno spazio autentico di coprogettazione con una cessione di potere da parte dell'équipe che ascolta, dà spazio e valorizza le proposte dei singoli e del gruppo, con una funzione di facilitazione, di esame di realtà, di aiuto al raggiungimento di proposte condivise. In una fase successiva di valutazione poi si riflette su punti di forza e criticità della iniziativa realizzata sul piano dei contenuti, delle modalità, del coinvolgimento.

Il laboratorio favorisce la conoscenza e l'ascolto di punti di vista diversi, la comunicazione tra genitori e figli e tra pari (adulti con adulti e bambini con bambini) facilitando l'integrazione anche di chi vive più ai margini, sostenendo lo sviluppo della fiducia e la capacità di esprimere e ascoltare le emozioni reciproche.

L'utilizzo dei codici delle emozioni e del fare permette a figli e genitori di vivere insieme esperienze significative e positive. Nel laboratorio si cerca di sostenere il più possibile il protagonismo dei genitori, anche valorizzando la figura del genitore *peer*, ossia genitori più esperti che coinvolgono quelli più titubanti o che si relazionano ai ragazzi in una logica di cooperazione.

Modalità e tempi: si organizzano almeno tre volte l'anno e prevedono la partecipazione attiva dei ragazzi e dei loro genitori e il coinvolgimento della comunità. Tutta l'équipe è impegnata nella programmazione e nella realizzazione degli eventi.

L'Orsa Maggiore ci racconta che:

Le famiglie, dopo una fase iniziale di conoscenza, hanno imparato a chiedere aiuto, a fidarsi e affidarsi. La coordinatrice e gli educatori sono riusciti a sostenere le famiglie non solo limitatamente a quanto si verifica all'interno del servizio di educativa, ma li hanno seguiti e affiancati in tutto il percorso educativo dei figli. In moltissimi casi i genitori sono stati accompagnati presso altri servizi (CSST, scuole, polo per le famiglie, ecc.), creando e rafforzando il rapporto con la rete. Le famiglie non si sentono più sole, considerano il Servizio di educativa territoriale e gli operatori punti di riferimento stabili a cui rivolgersi non solo in caso di emergenza, ma per confrontarsi ed essere consigliati circa il percorso educativo e la vita dei figli. Attraverso un approccio empatico e una forte predisposizione all'ascolto attivo, sono state coinvolte anche le famiglie più refrattarie. A oggi, dopo una fase iniziale di diffidenza, gran parte delle famiglie hanno abbandonato quell'atteggiamento di delega, sono fortemente collaborative e considerano il centro di educativa un luogo protetto in cui i figli posso crescere e ricevere forti stimoli educativi. Inoltre è stato notato come nel rapporto con le famiglie è molto più funzionale il rapporto individuale rispetto al rapporto di gruppo; infatti in una dimensione individuale le famiglie si sentono maggiormente sostenute e riescono a stabilire dei rapporti realmente autentici e collaborativi. L'esperienza del *lockdown* ha rafforzato ulteriormente l'alleanza con alcune famiglie che hanno trovato nell'équipe un punto di riferimento per un sostegno emotivo e per affrontare l'emergenza in corso.

4.5

La dimensione amministrativa della progettazione dei servizi sociali

La L. 8 novembre 2000, n. 328 "Legge quadro per la realizzazione del sistema integrato di interventi e servizi sociali" costituisce il documento normativo di riferimento degli interventi sociali, assistenziali e sociosanitari, si potrebbe dire la "stella cometa" cui è volto lo sguardo di ogni "attore" e "operatore" sociale. Introduce e afferma i principi di qualità della vita, pari opportunità, non discriminazione e cittadinanza, essi sono volti ad:

- assicurare alle persone e alle famiglie un sistema integrato di interventi e servizi sociali;
- promuovere interventi per garantire la qualità della vita, pari opportunità, non discriminazione e diritti di cittadinanza;
- prevenire, eliminare o ridurre le condizioni di disabilità, di bisogno e di disagio individuale e familiare, derivanti da inadeguatezza di reddito, difficoltà sociali e condizioni di non autonomia.

Per «interventi e servizi sociali» si intendono tutte le attività previste dall'art. 128 del D.Lgs. n. 112/1998 «*predisposizione ed erogazione di servizi, gratuiti e a pagamento, o di prestazioni economiche destinate a rimuovere e superare le situazioni di bisogno e di difficoltà che la persona umana incontra nel corso della sua vita, escluse soltanto quelle assicurate dal sistema previdenziale e da quello sanitario, nonché quelle assicurate in sede di amministrazione della giustizia*».

4.5.1

Gli attori

Il Sistema Integrato di Interventi e Servizi Sociali prevede i seguenti attori istituzionali:

Il Comune. È titolare delle funzioni in materia di politiche sociali e concorre alla formazione degli atti di programmazione regionale in materia di politiche sociali, promuove sul proprio territorio l'attivazione e il raccordo delle risorse pubbliche e private, aventi o non aventi finalità di profitto, per la realizzazione di un sistema articolato e flessibile di promozione e protezione sociale attraverso interventi, attività e servizi sociali radicati nel territorio e organizzati in favore della comunità. L'art. 8, c. 3, lettera a) della L. 328/2000 stabilisce la costituzione degli **Ambiti territoriali**, da

parte delle regioni che devono definire le modalità e gli strumenti per la gestione unitaria del sistema locale dei servizi sociali a rete, favorendo l'esercizio associato delle funzioni sociali.

La Provincia. Pur nella rimodulazione di ruolo e competenze:

- a) gestisce la formazione professionale secondo i piani per la formazione e l'aggiornamento del personale addetto all'attività sociale secondo le indicazioni del Piano sociale regionale;
- b) concorre alla realizzazione del sistema informativo sociale regionale mediante la raccolta di dati con particolare riferimento alle aree sociali strettamente connesse con il sistema dei servizi sociali, quali la formazione, l'occupazione e l'inserimento lavorativo delle fasce deboli;
- c) collabora con la Regione per la implementazione di un sistema di documentazione delle conoscenze e delle esperienze attinenti le attività di cui alle lettere a) e b).

La Regione. Esercita le funzioni di programmazione, coordinamento e indirizzo degli interventi sociali, nonché di verifica dell'attuazione a livello territoriale. Disciplina l'integrazione degli interventi sociali e provvede, tra l'altro, alla ripartizione del Fondo sociale regionale, del Fondo nazionale per le politiche sociali e degli altri Fondi nazionali del settore sociale.

Azienda sanitaria locale (ASL). Promuove e realizza, con il **Distretto sanitario**, una gestione coordinata del sistema locale integrato di interventi e servizi sanitari e sociosanitari, nell'ambito territoriale di riferimento.

Sempre la L. 328/2000 (Art. 19) assegna ai comuni associati in Ambiti territoriali, di norma coincidenti con i Distretti sanitari già operanti per le prestazioni sanitarie, il compito di tutelare i diritti della popolazione attraverso la definizione (d'intesa con l'ASL) di un Piano di Zona degli interventi sociali e socio sanitari.

È quindi opportuno e necessario che questi attori istituzionali condividano un sistema di regole per l'organizzazione dei servizi e l'accesso degli utenti, l'individuazione delle risorse economiche, professionali e strutturali e delle procedure di monitoraggio; sono le regioni che stabiliscono gli indirizzi e le forme di questa concertazione e collaborazione che potrebbe trovare nella sottoscrizione di un Accordo di Programma un utile strumento operativo.

Il Comune, ente territoriale più prossimo alle persone, assume la regia delle azioni dei diversi attori, in un'ottica di condivisione degli obiettivi e di verifica dei risultati.

Accanto ai menzionati attori istituzionali, un ruolo decisivo e di impulso è svolto da:

- enti del terzo settore (ETS);
- soggetti della società civile e dalle famiglie;
- organizzazioni sindacali e associazioni di tutela,

mediante il coinvolgimento di "soggetti diversi" nella progettazione e nella realizzazione degli interventi (sussidiarietà orizzontale): a essi è affidata non solo la fornitura o la fruizione dei servizi, ma è riconosciuto un ruolo progettuale e propositivo in termini di formulazione di obiettivi, benessere sociale e valutazione del loro raggiungimento (relazione sociale). Il Piano di Zona costituisce pertanto il terreno su cui si snoda questa opportunità di collaborazione tra tutti gli attori del territorio per mezzo della condivisione di responsabilità, progettazione e interventi.

Fra i diversi soggetti interni alla Pubblica amministrazione che partecipano, con specificità, mansioni e sensibilità differenti, alla costruzione di ogni specifico strumento di intervento (dal capitolato speciale d'appalto, al disciplinare del servizio, al manuale di rendicontazione ecc.) si ritrovano i profili professionali "amministrativi" e "sociali".

Nell'ambito della famiglia amministrativa: il funzionario di ragioneria, amministrativo, statistico, informatico e contabile, mentre nella famiglia sociale: l'assistente sociale, il sociologo, lo psicologo e l'educatore professionale; ogni soggetto apporta, nelle varie fasi di programmazione, progettazione ed esecuzione, capacità e conoscenze diverse.

Per avviare una comune base di organizzazione del lavoro occorre mettere al centro un comune linguaggio, una comune cultura, uno scambio orizzontale di esperienze che parte dalla disponibilità e necessità di individuare soluzioni e prendere decisioni sinergiche nel più breve tempo possibile.

Tale osmosi non avviene per trasferimento di conoscenze, ma tenendo insieme le tecniche differenti, ad esempio la determinazione della base d'asta di un appalto che rinvia dall'analisi delle ore dei profili professionali da impiegare, dal contratto collettivo da applicare, dai costi gestionali da allocare non si riduce a un mero calcolo matematico, ma rinvia dalla tipologia di intervento sociale preciso e di dettaglio, atto a descrivere in modo puntuale le prestazioni necessarie a soddisfare specifici bisogni.

Occorre partire da un'analisi delle effettive esigenze da soddisfare attraverso una valutazione quali-quantitativa, una determinazione dell'oggetto del contratto, dell'importo presunto e della relativa forma di finanziamento e una valutazione delle alternative contrattuali e procedurali possibili al fine di individuare la soluzione giuridica più efficiente ed efficace per il soddisfacimento dei bisogni.

Occorre analizzare più piani e più livelli mediante:

- una stima analitica delle prestazioni (mediante dati parametrici);
- un cronoprogramma in grado di facilitare il controllo delle prestazioni in fase esecutiva (piste di controllo che tengono insieme capitolato e progetto presentato in sede di gara);
- la progettazione dei livelli di servizio con indicatori numerici/quantitativi;
- le modalità di esercizio del controllo (cabine di regia, modulistica, *customer satisfaction*...)

Non da ultimo, in fase esecutiva, e per gli appalti di servizi superiori a € 500.000,00 si ritrova la duplice figura (che può essere individuata in maniera alternata tra la famiglia amministrativa e sociale) del RUP, ormai definito *project manager* in materia di pianificazione, gestione e controllo dei progetti e del DEC che segue la fase esecutiva del contratto e le attività che lo stesso deve porre in essere per la verifica di conformità delle prestazioni.

4.5.2

Processi amministrativi per la programmazione e la progettazione

La programmazione è un processo decisionale finalizzato a scegliere priorità, fissare obiettivi in un contesto di alternative possibili, in scenari organizzativi con la presenza di diversi soggetti e attori.

I principi che regolano la programmazione sociale sono:

- coordinamento e integrazione con gli interventi delle altre aree di welfare (sanità, istruzione, formazione, inserimento lavorativo, casa);
- concertazione e cooperazione fra i diversi livelli istituzionali e fra questi e i soggetti sociali (terzo settore, privato sociale, sistema delle famiglie);

Per la realizzazione degli interventi e dei servizi sociali, in forma unitaria e integrata, è adottato il metodo della programmazione degli interventi e delle risorse, dell'operatività per progetti, della

verifica sistematica dei risultati in termini di qualità e di efficacia delle prestazioni, nonché della valutazione di impatto di genere.

La programmazione e la progettazione dei servizi sociali devono avere quali riferimenti imprescindibili, le norme nazionali in materia di contratti pubblici, la legislazione regionale e i regolamenti comunali.

La programmazione e la progettazione costituiscono, pertanto, due pilastri che legano codice del terzo settore, D.Lgs. n. 117/2017 e s.m.i., al nuovo codice dei contratti pubblici, D.Lgs. n. 36/2023 e s.m.i., con una particolare importanza nell'ambito dell'affidamento dei servizi sociali.

La nuova norma di riferimento è costituita dall'art. 6 del nuovo codice, relativo ai principi di solidarietà e di sussidiarietà orizzontale:

"In attuazione dei principi di solidarietà sociale e di sussidiarietà orizzontale, la pubblica amministrazione può apprestare, in relazione ad attività a spiccata valenza sociale, modelli organizzativi di amministrazione condivisa, privi di rapporti sinallagmatici, fondati sulla condivisione della funzione amministrativa con gli enti del Terzo settore di cui al codice del Terzo settore di cui al decreto legislativo 3 luglio 2017, n. 117, sempre che gli stessi contribuiscano al perseguimento delle finalità sociali in condizioni di pari trattamento, in modo effettivo e trasparente e in base al principio del risultato. Non rientrano nel campo di applicazione del presente codice gli istituti disciplinati dal Titolo VII del codice del Terzo settore, di cui al decreto legislativo n. 117 del 2017".

Nella Relazione illustrativa del Governo degli articoli e degli allegati, a proposito, si legge «L'articolo recepisce la sentenza n. 131 del 2020 della Corte costituzionale, che ha sancito la coesistenza di due modelli organizzativi alternativi per l'affidamento dei servizi sociali, l'uno fondato sulla concorrenza, l'altro sulla solidarietà e sulla sussidiarietà orizzontale. Il secondo tipo di affidamenti (diretti) riguarda in particolare i servizi sociali di interesse generale erogati dagli enti del Terzo settore (ETS) e non rappresenta una deroga, da interpretare restrittivamente, al modello generale basato sulla concorrenza, bensì uno schema a sua volta generale da coordinare con il primo. Il fondamento costituzionale di un tale modello si rinviene nell'art. 118, comma 4 Cost., in quanto esso costituisce attuazione del principio di sussidiarietà orizzontale coinvolgendo la società civile nello svolgimento di funzioni amministrative, e nell'art. 2 Cost., configurando altresì uno strumento di attuazione dei doveri di solidarietà sociale necessari a realizzare il principio personalista su cui si fonda la nostra Costituzione.

Occorre pertanto consentire un bilanciamento tra concorrenza e sussidiarietà orizzontale, superando la tendenza ad assicurare la prevalenza assoluta della prima sugli altri valori parimenti protetti dalla Costituzione (cfr. Corte cost. n. 218/2021, che ha dichiarato l'incostituzionalità dell'obbligo di esternalizzazione degli affidamenti gravante sui concessionari) (...).

A chiarire il rapporto fra i due codici contribuiscono anche l'adozione: con DM n. 72/2021, delle Linee guida sul rapporto fra PA ed enti del Terzo settore, ai sensi degli articoli 55 e seguenti del decreto legislativo n. 117/2017; delle Linee guida di ANAC su Indicazioni in materia di affidamenti di servizi sociali (n. 17/2022) e aggiornamento delle Linee guida sulla tracciabilità dei flussi finanziari e relativo parere 802/2022 del Consiglio di Stato.

Analogamente al precedente, il nuovo codice dei contratti pubblici dedica una disciplina specifica per l'affidamento dei servizi sociali, nell'ambito della Parte VII (Disposizioni particolari per alcuni contratti dei settori ordinari), con gli articoli 127 e seguenti.

L'art. 127 precisa che per l'affidamento dei servizi sociali e degli altri servizi assimilati, per valori pari o superiori alla soglia comunitaria (Euro 750.000,00) le stazioni appaltanti scelgono fra la pubblicazione: di un avviso di pre-informazione periodico, per periodi non superiori a 24 mesi, recante l'avvertenza che l'aggiudicazione avverrà senza ulteriore pubblicazione di un avviso di indizione di gara; di un bando/avviso; mediante procedura negoziata senza pubblicazione di bando, al ricorrere delle relative condizioni.

Inoltre, l'articolo fa ancora riferimento all'art. 6 e, quindi, in applicazione del principio di specialità, alla possibilità di ricorrere agli istituti previsti e disciplinati dal Codice del Terzo settore.

L'art. 128 che disciplina i Servizi alla persona fa riferimento ai: Servizi sanitari, servizi sociali e servizi connessi; Servizi di prestazioni sociali; altri servizi pubblici, sociali e personali, ivi inclusi quelli forniti da associazioni sindacali, da organizzazioni politiche, da associazioni giovanili, nonché altri servizi di organizzazioni associative.

Per quanto riguarda le regole di affidamento, il comma 3, precisa che «L'affidamento deve garantire la qualità, la continuità, l'accessibilità, la disponibilità e la completezza dei servizi, tenendo conto delle esigenze specifiche delle diverse categorie di utenti, compresi i gruppi svantaggiati e promuovendo il coinvolgimento e la responsabilizzazione degli utenti».

I principi elencati nel terzo comma oltre ad indicare delle finalità da conseguire con l'affidamento dei servizi, in applicazione dei principi generali sull'azione e sul procedimento amministrativo, possono essere declinati nell'ambito degli elementi di valutazione delle offerte.

Il quarto comma nell'ambito della nuova disciplina sulla programmazione degli acquisti di servizi (art. 37) fa salva «(...) la legislazione statale e regionale di settore». Il riferimento è in primo luogo agli strumenti di programmazione e di pianificazione sociale, variamente denominati, previsti e disciplinati dalla disciplina regionale in attuazione della legge n. 328/2000.

È interessante cogliere che nell'ottavo comma è stabilito che l'affidamento dei servizi di importo inferiore alle soglie di cui all'art. 14 del codice avviene nel rispetto dei principi specifici indicati dal terzo comma dello stesso articolo (cioè non trova applicazione il principio di rotazione perché ritenuto in contrasto con il principio di continuità dei servizi).

In tema di contratti pubblici, la programmazione è una fase essenziale del c.d. "ciclo di vita" dell'appalto secondo quanto disposto dall'art. 17 del D.Lgs. 36/2023 che nell'elencare le varie fasi della procedura di affidamento statuisce che le stazioni appaltanti devono rispettare gli atti di programmazione previsti dal codice o dalle norme vigenti.

Il dato normativo di riferimento in tema di programmazione e progettazione è costituito, rispettivamente, dall'art. 37, per cui «le stazioni appaltanti e gli enti concedenti adottano il programma triennale dei lavori pubblici e il programma triennale degli acquisti di beni e servizi», e dall'art. 41, per il quale «la progettazione in materia di lavori pubblici, si articola in due livelli di successivi approfondimenti tecnici: il progetto di fattibilità tecnico-economica e il progetto esecutivo», del nuovo codice dei contratti.

L'affidamento dei servizi sociali è riconducibile alle seguenti ipotesi operative:

- servizi riconducibili a funzioni proprie dei comuni (titolarità propria);
- servizi previsti dalla pianificazione sociale di zona;
- servizi attivati nell'ambito della programmazione europea (es. FSE);
- servizi gestiti nelle forme del partenariato pubblico/privato, disciplinati dall'art. 174 e segg. Codice dei contratti.

I servizi sociali con riferimento, come detto, al Codice dei contratti pubblici, possono costituire oggetto di appalti di servizi, ma anche affidamenti in concessione, con cui si demanda in capo al concessionario il rischio operativo, con finanziamento, in tali casi, del servizio da parte dell'utenza (è possibile riconoscere un prezzo, un contributo a carico dell'Ente).

Come è stato già rilevato, il coordinamento tra la programmazione triennale degli acquisti di beni e servizi, di cui al citato art. 37 del codice dei contratti, e la pianificazione sociale di zona (che individua, esattamente, i servizi che devono essere dati in appalto) è stato operato dall'art. 128, comma 4.

L'attività di programmazione può essere totalmente svolta all'interno dell'Ente o può coinvolgere soggetti esterni alla stessa. Importante riferimento per quest'ultima modalità è costituito dall'art. 55 del Codice terzo settore che si occupa della **co-programmazione**.

L'art. 55 CTS, infatti, pone in capo ai soggetti pubblici il compito di assicurare, «nel rispetto dei principi della legge 7 agosto 1990, n. 241, nonché delle norme che disciplinano specifici procedimenti e in particolare di quelle relative alla programmazione sociale di zona», il coinvolgimento attivo degli ETS nella programmazione, nella progettazione e nell'organizzazione degli interventi e dei servizi, nei settori di attività di interesse generale definiti dall'art. 5 del medesimo CTS.

Gli ETS, in quanto rappresentativi della "società solidale", del resto, spesso costituiscono sul territorio una rete capillare di vicinanza e solidarietà, sensibile in tempo reale alle esigenze che provengono dal tessuto sociale, e sono quindi in grado di mettere a disposizione dell'ente pubblico sia preziosi dati informativi (altrimenti conseguibili in tempi più lunghi e con costi organizzativi a proprio carico), sia un'importante capacità organizzativa e di intervento: ciò che produce spesso effetti positivi, sia in termini di risparmio di risorse che di aumento della qualità dei servizi e delle prestazioni erogate a favore della "società del bisogno".

Si instaura, in questi termini, tra i soggetti pubblici e gli ETS, in forza dell'art. 55, un canale di amministrazione condivisa, alternativo a quello del profitto e del mercato: la «**co-programmazione**», la «**co-progettazione**» e il «**partenariato**» (che può condurre anche a forme di «accreditamento») si configurano come fasi di un procedimento complesso espressione di un diverso rapporto tra il pubblico e il privato sociale, non fondato semplicemente su un rapporto sinallagmatico (Corte Costituzionale n. 131/2020).

La co-programmazione potrebbe precedere la costruzione della programmazione fatta dall'Ente locale e segue la normativa del Codice del terzo settore. Si attua attraverso la pubblicazione di un avviso con cui si esplicitano i servizi che si vogliono affidare; a seguito di ciò si apre un tavolo di coprogrammazione (in tal caso con gli enti del terzo settore, ma può prevedersi anche di aprirlo ad altri soggetti).

Potrebbe essere utile l'istituzione e l'insediamento, a seguito dell'acquisizione delle manifestazioni di interesse, dei tavoli di progettazione partecipata con gli *stakeholders* del terzo settore e con le organizzazioni sindacali più rappresentative, articolati per area tematica.

Le indubbie utilità di tale procedura possono riassumersi nei seguenti punti:

- ottenere grandi risultati in termini di istruttoria da fondarsi sull'analisi dei bisogni;
- operare una sorta consultazione preliminare pre-programmazione,
- effettuare una veritiera ed efficace lettura del bisogno;
- ottenere una compartecipazione alla spesa;
- operare la scelta della procedura di gara che sia più idonea a realizzare le particolari finalità dell'affidamento dei servizi sociali;
- attingere ad altre tipologie di risorse (finanziamenti destinati a interventi specifici del terzo settore), precluse al settore dei servizi sociali.

La **co-progettazione** costituisce esercizio di responsabilità condivisa, dando concretezza alla partecipazione dei soggetti senza finalità di profitto, comprese le reti informali dei cittadini, operanti nel sistema locale dei servizi e degli interventi sociali anche con finalità di tutela dei diritti sociali dei cittadini, alla progettazione dei servizi e degli interventi e alla valutazione della loro realizzazione.

Le politiche sociali si ridefiniscono sulla base di due principi, quello della *territorialità* e quello della *sussidiarietà*, ne consegue l'esternalizzazione dei servizi, per cui gli enti locali – che hanno la titolarità delle politiche sociali territoriali – devono dotarsi di strumenti per valutare la qualità degli interventi gestiti dal privato sociale, coniugando esigenze di rendicontazione dei costi con valutazioni della qualità degli interventi anche in considerazione del punto di vista dei cittadini utenti e di altri stakeholder significativi.

Lo spazio amministrativo non è più un'area riservata ai soggetti pubblici ma diventa un luogo in cui devono poter operare anche i soggetti che sono espressione spontanea della società. Quando tali soggetti mostrano di realizzare l'interesse generale (quando producono, preservano e promuovono beni comuni) allora integrano le funzioni dei poteri pubblici e si pongono sul loro stesso piano condividendone la sovranità.

4.6

La documentazione nei progetti e nei servizi

È ormai riconosciuto che il valore della documentazione sta nella sua sistematicità e nella sua periodicità. Senza queste, il documentare perde di efficacia e di utilità. La continuità nelle rilevazioni dei dati amministrativi e contabili costituisce una necessità e un obbligo per l'erogazione dei finanziamenti dei progetti e dei servizi. Una nuova programmazione sociale territoriale per l'infanzia e l'adolescenza deve consentire agli organismi di controllo di verificare più compiutamente l'utilizzo del Fondo nazionale in un'ottica di trasparenza ed efficacia dell'impiego delle risorse pubbliche.

Tuttavia occorre non dimenticare il ruolo che la documentazione gioca anche sul piano della progettazione e della realizzazione degli interventi, sul piano della condivisione delle esperienze e sulla comunicazione di quanto viene realizzato. Per queste ragioni l'azione della documentazione deve essere incentivata a tutti i livelli, con metodo e costanza. La documentazione necessita di un pensiero complesso e consapevole, sia nel processo di produzione, sia in quello di recupero dei dati e delle informazioni.

Si è più volte detto che la documentazione va pensata prima che si realizzi un progetto o un servizio e non alla fine, che richiede tempo, attenzione e sensibilità e che pertanto non può essere lasciata alla casualità e all'estemporaneità. Richiede un'attività di ricerca e creatività. Si tratta di un processo che non si esaurisce mai e che richiede di essere incoraggiato, accompagnato, formando gli operatori dei servizi alla sua produzione e promuovendo una cultura del "sapere comunicare ciò che si fa". La documentazione è anche autoriflessione e strumento per creare una conoscenza sull'esperienza.

Un buon esempio per costruire una memoria condivisa della nuova progettualità per l'infanzia e l'adolescenza in Italia è rifarsi alle "banche dati 285", un'attività che ha potuto fondarsi su solidi principi di organizzazione e trattamento della documentazione, sviluppando strumenti pubblici di consultazione, accessibili on-line.

In particolare, il nuovo sistema di gestione del Fondo nazionale consente un trattamento dei dati molto più standardizzato e definisce maggiormente il flusso informativo che deve essere percorso. Il sistema è anche dotato di un'ampia attività di reportistica, la cui analisi sarà fondamentale per approfondire gli aspetti qualitativi e quantitativi legati alla progettazione di servizi e interventi per l'infanzia e l'adolescenza realizzati con il Fondo nazionale.

4.6.1

Quali documenti

Il **documento** è stato definito come "un insieme organizzato di conoscenze che fa riferimento a un insieme più grande di conoscenze presenti nel sistema che lo ha prodotto. Un documento per essere compreso deve entrare in contatto con le conoscenze già presenti nel sistema che lo accoglie. Le conoscenze comunicate dal documento devono essere estratte dal documento come testo, come un insieme organizzato di conoscenze" (D. Parisi, 1984).

Per queste ragioni nel nuovo sistema di gestione del Fondo nazionale il documento si trova in stretta relazione con il contesto che lo produce:

Fase della programmazione

- Piano di zona
- Atti della programmazione regionale
- Atti della programmazione locale

Fase dell'attivazione dei progetti

La banca dati offre la possibilità di rendere conto più diffusamente degli aspetti qualitativi dei progetti, grazie all'area Documenti in cui, per ciascun progetto, i comuni riservatari hanno la possibilità di caricare documentazione relativa all'attuazione del progetto o prodotta durante il suo svolgimento, come ad esempio:

- report di monitoraggio
- relazioni conclusive
- materiali di varia natura quali pubblicazioni, audiovisivi, locandine di eventi, ecc.

Fase della rendicontazione

- Atti amministrativi
- Documenti di carattere contabile

Analisi di contesto

- Dati statistici e informativi relativi ai territori

4.7 L'organizzazione e la gestione

4.7.1

Organizzare e gestire servizi e progetti per l'infanzia e l'adolescenza

Organizzare e gestire servizi e progetti per l'infanzia e l'adolescenza significa inserirsi e lavorare in un'area di intervento che riunisce in sé tante e diverse anime. Si pensi infatti a quante sono le aree di *policy* che sono chiamate a occuparsi di bambini.

Da una parte tutta l'area dei servizi sociali, socio-educativi, socio-sanitari, cioè relativi a tutta quella parte di *policies* che interviene per promuovere e tutelare i diritti nel campo del benessere e delle pari opportunità.

Dall'altra il mondo della scuola e dell'educazione, che interviene a favore dell'istruzione ma anche della socializzazione di bambini.

E ancora non sono da dimenticare tutte le politiche relative alla vita comune e alla cittadinanza, quali ad esempio le politiche di gestione della mobilità, le politiche urbanistiche e di sviluppo del territorio, le aree di regolazione dei tempi di vita delle città.

All'interno di un quadro così ampio, risulta particolarmente importante per un nuovo progetto o servizio collocarsi all'interno di una rete esistente di servizi e interventi, costruire relazioni, fare rete, così da garantire nuove opportunità senza creare sovrapposizioni, ma anzi rendendosi disponibile come opportunità anche in appoggio ai servizi più sovraccarichi.

Nella gestione di questi progetti e servizi è fondamentale sviluppare e mantenere la capacità di leggere i bisogni emergenti alla luce dei cambiamenti sociali per interrogarsi sui bisogni senza risposta e avviare processi di riprogettazione che facilitino l'intercettazione delle fasce più deboli e a rischio di esclusione.

Parimenti va coltivata la capacità di coinvolgere attivamente i bambini per sviluppare le loro risorse e renderli protagonisti dei servizi, dei progetti, degli interventi a loro rivolti, un modo per renderli parte attiva della cittadinanza e promuovere lo sviluppo di un'idea di comunità e di appartenenza.

4.7.2

La co-gestione dei progetti e degli interventi

Guardando alla coprogettazione come al processo complesso che porta dall'ideazione alla realizzazione di progetti e interventi, dunque alla loro organizzazione e gestione, è possibile distinguere tre livelli che coinvolgono soggetti differenti e ognuno dei quali richiede attenzioni e specifiche metodologie di lavoro.

I tre livelli che si possono distinguere sono:

- il livello **istituzionale**, che attiene alla definizione e al mantenimento di una relazione di partenariato tra i soggetti coinvolti;
- il livello **progettuale**, nel quale la coprogettazione è finalizzata alla definizione condivisa di obiettivi, strategie di intervento e relative azioni;
- il livello **gestionale e operativo**, spesso chiamato della cogestione, che attiene allo sviluppo e alla realizzazione di quanto progettato.

Definire livelli diversi permette di distinguere tra differenti forme di coprogettazione, attraverso una relazione di concatenazione in cui una è necessaria all'altra perché ne definisce le basi e i presupposti. Si può co-gestire senza avere co-progettato? Si può coprogettare senza avere costruito una partnership reale e definito i rispettivi ruoli e responsabilità? L'esperienza dice che si può, ma che raramente pratiche frammentate di coprogettazione, che non tengono insieme questi tre livelli, riescono ad andare a buon fine. Se si guardano in relazione uno all'altro è possibile dire che, dal primo, ognuno risulta necessario e funzionale ai successivi.

Il livello gestionale della coprogettazione attiene alla fase realizzativa delle azioni progettate. A quali siano, cioè, le caratteristiche di implementazione di un progetto che lo qualificano specificamente come frutto di una relazione di partenariato tra pubblico e privato sociale.

Parlare di cogestione significa riferirsi all'introduzione di dispositivi organizzativi che garantiscano la corresponsabilità e la sinergia nell'erogazione degli interventi, e anche un'operatività congiunta di diversi enti sulla medesima azione. Significa cioè fare in modo che la relazione di partenariato tra pubblico e terzo settore divenga concreta e tangibile su più livelli:

- **gestionale**, tramite dispositivi di indirizzo e di governo del progetto partecipati nei quali la legittimazione a decidere insieme (di cui al livello istituzionale) si concretizza in decisioni concordate in relazione allo sviluppo del progetto;
- **operativo**, attraverso la corresponsabilità e l'intervento congiunto per la realizzazione di attività, azioni e servizi;
- **finanziario**, attraverso una corresponsabilità anche sotto il profilo economico, tramite la valorizzazione di risorse non solo economiche ma anche materiali e relazionali e attraverso la realizzazione di azioni congiunte di fundraising.

La cogestione, dunque si realizza propriamente attraverso una partecipazione diretta e paritaria di tutti i partner all'implementazione del progetto. Significa superare la suddivisione tra soggetti "operativi" o erogatori, che realizzano gli interventi, e soggetti che si occupano di indirizzarli e monitorarne l'attuazione, per andare verso una corresponsabilità paritaria sia nella realizzazione, sia nella definizione, nel monitoraggio e nel controllo degli interventi stessi.

I soggetti che partecipano a questo livello gestionale della coprogettazione sono, dunque, da una parte i responsabili e i coordinatori tecnici chiamati a coordinare, gestire e organizzare la realizzazione delle attività; dall'altra la base operativa delle organizzazioni partner, cioè tutti gli operatori che con diverse competenze e qualifiche professionali, intervengono direttamente nella relazione con bambini e famiglie e nella realizzazione degli interventi.

In questa cornice si possono evidenziare i principali punti di attenzione, di tipo processuale, affinché un'architettura così complessa possa favorire il buon andamento del progetto e non, viceversa, ostacolarlo:

- Una definizione chiara dei ruoli, delle funzioni e delle responsabilità specifiche in capo a ciascun soggetto in relazione al raggiungimento degli obiettivi progettuali.

- Un'attenzione specifica dedicata ai tempi di avvio del processo di integrazione tra ente pubblico e enti del terzo settore, sia a livelli apicali sia a quelli operativi. Processo che va sostenuto attraverso momenti formativi di ascolto e raccolta delle diverse competenze presenti, che accompagnino l'elaborazione di linguaggi e pratiche di lavoro comuni.
- La necessità di uno spazio dedicato affinché gli enti partner del terzo settore (se sono più di uno) possano confrontarsi, allinearsi e individuare una modalità comune di relazione e collaborazione con l'ente pubblico. Per un buon funzionamento della cogestione risulta infatti essenziale che le organizzazioni partner riescano prima di tutto a individuare una linea di intervento comune, pur nel rispetto della peculiarità di ognuno.

4.8

Le attività interne di monitoraggio e valutazione di progetti e servizi

Tra le "fasi logiche e cronologiche" della progettazione per l'infanzia e l'adolescenza "monitoraggio e valutazione" si possono collocare "dopo" le fasi di: progettazione partecipata di interventi e servizi, con le dimensioni metodologiche, economiche, amministrative, la definizione del coordinamento e della *governance* sinergica, l'organizzazione e la gestione, la documentazione delle attività realizzate... (trattate nelle pagine precedenti), in effetti però vanno pensate contestualmente alle altre e in coerenza con esse perché accompagnano tutto il processo di progettazione e realizzazione di interventi e servizi per l'infanzia e l'adolescenza.

Per comprendere meglio la specifica dimensione e il significato di monitoraggio e valutazione di progetti e servizi è opportuno collegarli a quanto, su questi argomenti, è stato scritto nel capitolo 3 del presente manuale.

Per quanto sia sempre limitante dare delle definizioni, può essere utile ribadire che:

- Il "monitoraggio" è un'osservazione continuativa e sistematica dello stato di avanzamento delle attività di un progetto/servizio, caratterizzata da finalità conoscitive e informative, utilizzata per segnalare gli eventuali scostamenti dalle previsioni e come base per la valutazione *in itinere*, finale ed *ex-post*.

- La “valutazione” è un esame, il più sistematico e obiettivo possibile, su un intervento, progetto, servizio... da iniziare, in corso o completato, che determina un giudizio, sulla sua progettazione e realizzazione, su esiti, risultati e impatti, volto a migliorare la realizzazione del progetto/servizio in funzione del raggiungimento degli obiettivi previsti e della riprogettazione futura. È anche uno strumento di confronto e di apprendimento tra gli attori coinvolti... per questo è importante che, anche essa, sia partecipata.

4.8.1

Quale monitoraggio e quale valutazione

Questo capitolo riguarda la progettazione, per cui in queste pagine si farà riferimento alle attività di monitoraggio e valutazione “interne” a progetti e servizi, perché gli adempimenti connessi agli aspetti “esterni” (i “debiti informativi”, le forme di “verifica”, “controllo” e “rendicontazione”, il monitoraggio e la valutazione richiesta dai soggetti sovraordinati agli enti gestori di progetti e servizi...), sono in genere ampiamente determinati e definiti dagli atti normativi che stabiliscono le modalità della programmazione sociale e, quindi, anche di quella per l’infanzia e l’adolescenza. Tra le diverse “tipologie” di monitoraggio riportate nel capitolo 3 quelle “interne” si riferiscono a quello *Operativo*, che è in capo a ogni responsabile di progetto/servizio e a quello *Esecutivo*, realizzato dai referenti di componenti/sezioni del progetto o degli uffici del servizio e finalizzato alla conoscenza costante e aggiornata dello stato di realizzazione del progetto o delle attività del servizio per intervenire prontamente in caso di “scarti” eccessivi rispetto agli obiettivi previsti e per “aggiustare il tiro”.

Alla base del monitoraggio e della valutazione (sia interni che esterni) c’è un’attività di ricognizione in cui gli operatori dei progetti e dei servizi per l’infanzia e l’adolescenza non sono, e non devono essere, la “manovalanza” per la raccolta e l’invio di dati, informazioni, documenti, “numeri”... ma, in qualità di attori principali del monitoraggio esecutivo e di protagonisti della “*valutazione interna*”, vanno responsabilizzati e coinvolti attivamente in tutti i processi di monitoraggio e valutazione.

Per comprendere la distinzione e la connessione tra le diverse azioni collegate all’analisi di un progetto/servizio è utile riprendere

i concetti di una schematizzazione di Claudio Bezzi²⁰ che definisce la valutazione, principalmente, ma non esclusivamente, un’attività di ricerca sociale applicata, realizzata, nell’ambito di un processo decisionale, in maniera integrata con le fasi di programmazione, progettazione e intervento. Bezzi considera la valutazione e le attività correlate in relazione a due assi: dall’astensione all’intervento sul processo in atto; dall’attività di ricognizione/informazione a quella di analisi, riflessione critica. La “Ricerca di base” si colloca nel quadrante in cui c’è totale astensione dall’intervenire sul progetto in atto mentre è alto il livello di analisi e riflessione, di “lettura”. Anche il “Monitoraggio” non interviene, ma si colloca al livello di registrazione, raccolta delle informazioni. Sui “quadranti” che si caratterizzano per l’intervento, la “Certificazione” e l’“Audit” si collocano al livello della ricognizione, mentre il “Benchmarking” e la “Valutazione” si caratterizzano per una maggiore attività di analisi, confronto, “giudizio”.

Rispetto a oggetto e finalità di questo capitolo sembra essere utile fornire indicazioni, anche operative, sul versante della “*valutazione interna*”, comprendendo in questo concetto il processo logico complessivo di “monitoraggio e valutazione”.

4.8.2

Obiettivi

Prima della individuazione degli obiettivi della *valutazione interna* di progetti e servizi è utile rispondere a una probabile “obiezione”. Sono molti e diversi i soggetti “esterni” che dispongono processi di monitoraggio, misurazione, controllo, valutazione (non sempre coerenti tra loro) per soddisfare varie esigenze e finalità. I gestori e gli operatori di progetti e servizi sono “costretti” a dare risposte adeguate a tutte le richieste. “Con tutta questa valutazione esterna, che spesso si subisce, occorre anche prevedere processi e strumenti interni?”

Al netto della necessità, già esplicitata, di una restituzione a tutti i livelli, quindi anche a chi fornisce informazioni, degli esiti e dei risultati dei processi di monitoraggio, misurazione, controllo, valutazione “esterne”... si ritiene indispensabile che ogni progetto/servizio abbia un “sistema” interno o, almeno, degli strumenti coordinati e coerenti, di monitoraggio e di valutazione per garantire:

²⁰ Claudio Bezzi, *Il disegno della ricerca valutativa*, Franco Angeli, Milano 2001.

- la costante conoscenza dello stato dell'arte del progetto/servizio da parte di tutti gli operatori impegnati,
- la comprensione effettiva delle diverse dimensioni e implicazioni dell'attività svolta,
- la consapevolezza di ogni persona che partecipa al progetto/servizio della propria collocazione, del proprio ruolo nella programmazione e gestione complessiva e, soprattutto, del proprio contributo al miglioramento della condizione dei destinatari.

In altri termini l'obiettivo, e il senso, della *valutazione interna* a un progetto/servizio è quello di garantirne l'accompagnamento verso il raggiungimento delle finalità che si intendono perseguire. In questa prospettiva, tra le tante possibili, vanno privilegiate le priorità che rappresentano le specificità di un progetto/servizio rivolto alle persone:

- aspetti caratterizzanti le attività rivolte alla persona destinataria dell'intervento (incontro, accoglienza, presa in carico, accompagnamento, abilitazione, animazione, educazione, cura, riabilitazione...);
- aspetti relativi all'impatto dei servizi offerti con la realtà esterna;
- aspetti relativi all'organizzazione del "gestore" del progetto/servizio.

4.8.3

Modalità e strumenti

Poiché, anche in questo caso, c'è uno stretto rapporto tra mezzo e fine, è importante scegliere approcci e modalità di *valutazione interna* di progetti/servizi che siano coerenti con le finalità della progettazione per l'infanzia e l'adolescenza.

Il "panorama" della valutazione in genere e della valutazione dei servizi alla persona, come sono i progetti e gli interventi per l'infanzia e l'adolescenza, è ampio e variegato... ci si può perdere. Per questo si ritiene utile suggerire uno "schema" di orientamento che permetta una applicazione pratica, con pochi e semplici approfondimenti, degli strumenti proposti, consapevoli che in poche pagine è solo possibile "aprire una finestra" verso un orizzonte articolato e complesso.

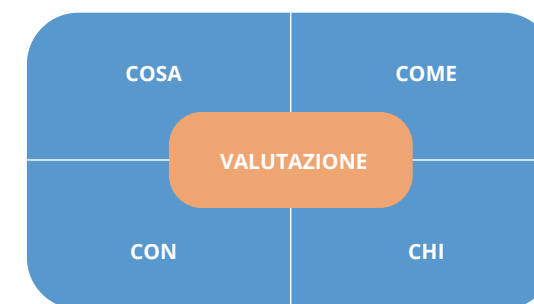
È indispensabile una premessa: vanno riconosciute ai diversi operatori dei progetti/servizi per l'infanzia e l'adolescenza umanità

e professionalità che devono essere valorizzate anche nei processi di valutazione. È importante il ruolo di "soggetti terzi", di valutatori "esterni" anche per una valutazione "interna", ma per le finalità di questa attività può essere strutturato un processo valutativo gestibile anche in assenza di consulenza specifica.

Una "cassetta degli attrezzi"

Per individuare la valutazione più adatta di un progetto/servizio per l'infanzia e l'adolescenza è indispensabile definire, già in fase di predisposizione del progetto/servizio, in modo armonizzato e coerente:

- "cosa", quindi gli "oggetti" di misurazione, monitoraggio, valutazione;
- "come", nel senso della modalità, la "tipologia" di misurazione, monitoraggio, valutazione che si intende effettuare;
- "chi", i soggetti coinvolti nel processo;
- "con" quali strumenti e tecniche di misurazione, monitoraggio, valutazione.



Gli strumenti e le procedure per la *valutazione interna* di un progetto/servizio sono sintetizzati nelle tabelle seguenti che si possono usare come "cassetta degli attrezzi", certamente non esaustiva, ma anche, e forse meglio, come "bussola" per orientarsi nel vasto "mondo" della valutazione.

Gli schemi e i commenti presentati non devono far "abbandonare" il ricco patrimonio di "modalità e strumenti" accumulato con l'applicazione della L. 285/1997 anche per la valutazione di progetti e servizi per l'infanzia e l'adolescenza²¹.

²¹ https://www.minori.gov.it/it/ricerca-guidata?f%5B0%5D=field_attivita%3A1319

Nel ribadire la memoria e l’attualità, la necessità e l’utilità della valutazione si suggerisce l’indicazione di svilupparla in una logica innovativa e creativa, favorendo un apprendimento diffuso e una responsabilità condivisa.

COSA - Per ricordare il processo unitario e complessivo è utile riferirsi alla “classica classificazione” della valutazione rispetto al “tempo”: ex ante, in itinere, finale, ex-post.

Anche la *valutazione interna* deve “tenere insieme” le fasi del progetto/servizio, dalla progettazione alla realizzazione e oltre.

Rispetto alla fase di “Progetto” è utile comprendere e valutare: la *Progettualità*, con riferimento agli approcci, ai metodi, agli scopi; la *Legittimità*, cioè come e quanto sia coerente con gli indirizzi della programmazione; la *Rilevanza*, rispetto all’ambiente sociale e i valori di riferimento di tutti i soggetti coinvolti.

È nella valutazione interna che è importante monitorare e valutare l’“Organizzazione” che si mette in gioco. Quelle dei progetti e servizi per l’infanzia e l’adolescenza sono organizzazioni di persone per un’azione destinata a persone in un contesto di relazioni, per cui è necessario analizzare la *Strutturazione* interna, dai versanti razionale e relazionale e le *Risorse*, per quanto riguarda efficacia, efficienza ed equità, di quelle strumentali e di quelle finanziarie, per quanto riguarda aspettative di quelle personali, di tutte le persone coinvolte, e relazionali.

L’analisi dei “Processi” è importante perché molto spesso gli esiti dipendono proprio da come vengono governati e gestiti. Un primo, delicato, passaggio è quello dell’identificazione delle “unità processuali” dividendo i processi generali nelle azioni che li compongono.

La *valutazione interna* dei “Risultati” è spesso trascurata o “confusa” in quella complessiva, mentre è fondamentale per migliorare la consapevolezza di ciò che è stato fatto negli operatori e nei destinatari e per favorire una riprogettazione adeguata all’evoluzione dei bisogni. È importante considerare sia la dimensione degli “esiti” (le cose “fatte”) che quella dell’“impatto”, dei cambiamenti determinati, sull’organizzazione e sul contesto sociale, attraverso un appropriato *follow up*.

Per ogni fase gli “oggetti” specifici di misurazione/valutazione sono necessariamente diversi e il gruppo coinvolto nella valutazione sceglierà quelli più importanti, ne specificherà i contenuti e le implicazioni, deciderà “CON” quali tecniche e strumenti analizzarli.

COSA	
Oggetti di misurazione, monitoraggio, valutazione	
Progetto	Progettualità Legittimità Rilevanza
Organizzazione	Strutturazione Risorse
Processi	Fasi Sequenza Attuazione Appropriatezza Continuità Interazioni
Risultati	Esiti Obiettivi raggiunti Comportamento Finalità lavoro Impatto Follow up

COME - Le distinzioni tra le “tipologie” di valutazione sono diverse e va ricordato che a ogni “oggetto” di valutazione corrisponde una modalità coerente di misurazione.

Siano esse “esterne” o, come nella situazione che si sta trattando, “interne”, esistono valutazioni di tipo quantitativo e di tipo qualitativo.

La verifica quantitativa riguarda, e si differenzia, rispetto alle “Prestazioni” (con attenzione: alla Rilevazione dei dati, all’Esame delle condizioni strutturali e organizzative, all’Analisi delle variabili e delle Coerenze) e “Servizi” (centrata: sui Meccanismi di governo, sul Livello di definizione degli obiettivi, sulla capacità di intercettare i bisogni e le aspettative dei Destinatari, sulle Risorse impiegate).

La verifica qualitativa riguarda sia il concetto di “qualità” a cui si fa riferimento (cfr. paragrafi dedicati nel capitolo 3 del presente manuale), sia la tipologia di strumenti utilizzati.

Una “stringata” definizione indica l’“Efficacia” come il rapporto tra risultato ottenuto (*performance*) e risultato atteso (obiettivo). Più il risultato raggiunto è vicino all’obiettivo prefissato dal progetto e più questo è stato efficace. La distinzione tra “Efficacia” interna ed esterna fa riferimento alla capacità di un intervento a modificare in senso positivo la situazione relativamente a tutti i “soggetti interni” e ai “soggetti esterni” coinvolti nel progetto.

L'“Efficienza” è la capacità di raggiungere gli obiettivi prefissati con il minimo dispendio di risorse materiali e umane e quindi con il minimo costo. In altri termini è il rapporto tra risultato ottenuto (*performance/output*) e risorse utilizzate (*input*).

L'“Equità” fa riferimento alle diversità che ci sono nell'accesso e nella fruizione dei servizi da parte delle persone in base alla loro condizione. È importante valutare l'equità di un progetto/servizio perché soprattutto con i bambini e le bambine vale quanto scriveva don Lorenzo Milani: “Non c'è nulla che sia ingiusto quanto far parti uguali fra disuguali.” Va considerata sia l'equità *orizzontale*, cioè la capacità di tutelare allo stesso modo persone/famiglie nelle medesime condizioni, che l'equità *verticale*, cioè la capacità di tutelare in modo particolare persone/famiglie in condizioni di maggiore difficoltà.

Un “come” di un sistema di “monitoraggio e valutazione” è costituito dalla costruzione di “Indicatori” che, tra l'altro, permettono il confronto e la comparazione tra situazioni diverse.

Gli indicatori esprimono una relazione tra variabili, in quanto tali costituiscono dispositivi di monitoraggio di un'attività/processo e, soprattutto, strumenti di misurazione di un risultato/performance. Gli indicatori sono essenziali nelle attività:

- di pianificazione (orientano in modo preventivo un risultato da raggiungere),
- di controllo (permettono di verificare in itinere un fenomeno),
- di verifica (permettono di analizzare il conseguimento di un risultato/obiettivo),
- di miglioramento (permettono di agire in modo consapevole e controllato e di modificare in modo migliorativo determinati obiettivi),
- di comunicazione, di consapevolezza e motivazione (informano in modo oggettivo sull'andamento di un fenomeno/attività, generano informazioni per valutare i propri comportamenti e agire di conseguenza).

Una distinzione preliminare tra gli indicatori è quella che individua quelli *espliciti o oggettivi* (normalmente espressi da numeri, tassi... a loro volta di tipo semplice o composto) rispetto a quelli *impliciti o soggettivi* (collegati a esperienze [sensibilità - emotive, relazionali, culturali...], riferimenti [scientifici, tecnici, metodologici, letterari...]).

COME	
Tipologia di misurazione, monitoraggio, valutazione	
Verifica quantitativa Prestazioni	Rilevazione dati Esame delle condizioni (strutturali - organizzative) Analisi delle variabili Analisi delle coerenze (con il progetto - con obiettivi)
Verifica quantitativa Servizi	Meccanismi di governo del sistema-servizio Definizione degli obiettivi di processo e di esito Modalità di lettura delle aspettative dei destinatari Distribuzione e organizzazione delle risorse
Verifica e revisione di qualità	Corretto processo rispetto a modello/linee guida Esiti positivi raggiunti Soddisfacimento esigenze, aspettative, problemi espressi
Efficacia	Interna Esterna
Efficienza	Relazioni tra: risorse che si impiegano (per tipologie) - risultati che si ottengono - innovazioni utilizzate
Equità	Orizzontale Verticale
Indicatori	Espliciti o oggettivi Impliciti o soggettivi

CHI - La *valutazione interna* non è solo “interna” all'organizzazione direttamente coinvolta nel progetto/servizio rivolto all'infanzia e all'adolescenza. La logica della valutazione partecipata va adottata anche con la consapevolezza che, parafrasando Claudio Bezzi, un sistema di valutazione “autoritario” (con solo l'Ente promotore o esecutore) è facile da gestire, ma poco “sensibile” (e poco “adeguato” alla natura degli “oggetti” di valutazione), mentre uno “dialogico”, costruito nella concertazione con tutti gli *stakeholder* rilevanti) è complesso da gestire, ma molto più “sensibile” e appropriato.

La responsabilità del sistema interno di “monitoraggio e valutazione” è dello “Staff di progetto” e anche la sua costruzione può essere gestita internamente, eventualmente supportata da uno o più valutatori esterni; l'importante è trovare un ruolo, adeguato alle responsabilità e ai livelli di coinvolgimento, a tutti i “soggetti” impegnati nel progetto/servizio e, quindi, coinvolti nella misurazione, nel monitoraggio, nella valutazione.

La distinzione tra “Soggetto promotore” e “Soggetto esecutore” va fatta perché potrebbero non coincidere. La centralità di “Destinatari”, che vale per ogni fase di produzione e realizzazione del progetto, è decisiva nei processi di monitoraggio e valutazione.

“Rete di supporto” e “Comunità locale” sono i portatori di interessi qualificati che rappresentano interlocutori attivi dei percorsi di valutazione, anche per le evidenti “ricadute esterne” di ogni progetto/ servizio per l’infanzia e l’adolescenza.

CHI	
Soggetti coinvolti nella misurazione, monitoraggio, valutazione	
Soggetto promotore	Ente pubblico - Ente privato - Organizzazione privata
Soggetto esecutore	Il Responsabile dell'Ente - Il Gruppo - L'unità operativa
Staff di progetto	Capo Progetto - Operatore/Formatore - Consulente/ Esperto - Amministrativo
Personale	Operatore - Educatore - Tutor - Volontario - Docenti e Consulenti
Destinatari	Distinti per le diverse tipologie - Famiglie
Rete di supporto	Enti istituzionali/pubblici coinvolti nel progetto/ servizio - enti privati coinvolti nel progetto/servizio - Soggetti privati coinvolti a vario titolo
Comunità locale	Cittadini - Formazioni sociali

CON - In queste pagine non è possibile descrivere nel dettaglio quali sono gli strumenti per fare misurazione, monitoraggio e valutazione di progetti e servizi per l’infanzia e l’adolescenza. Oltre che già presenti nella formazione di base di tanti operatori sociali, sanitari ed educativi, la conoscenza e lo studio di tecniche e modalità possono essere approfondite in una vasta letteratura, ampiamente disponibile. Quello che si può e si ritiene utile fare è indicare “con” quali strumenti si può misurare e valutare il “cosa” e il “come”: a ogni staff di progetto/servizio il compito di sviluppare queste indicazioni nella concretezza e nella appropriatezza della propria situazione, in coerenza con il monitoraggio e la valutazione “esterni” previsti dal Piano territoriale per l’infanzia e l’adolescenza o dagli altri riferimenti programmatori sovraordinati al progetto/ servizio stesso.

Un primo “blocco” riguarda i metodi di “Raccolta e Analisi dei dati”, con una sequenza di “dispositivi” in ordine crescente di strutturazione e complessità, a cui corrisponde una maggiore capacità di lettura e opportunità di interpretazione dei fenomeni:

- le possibili modalità di raccolta di *Dati e Informazioni* sono diverse e vanno calibrate rispetto a vari “oggetti”: Griglie, Check list, Moduli di raccolta dati...

- nell’ambito dell’*Osservazione* è possibile/utile far riferimento a: “Diari” di attività di servizio; Discussioni, Riunioni, Incontri (registrati o videoregistrati); Diagrammi causa-effetto...
- l’utilizzo di “secondo livello” dei *Documenti* prodotti nella progettazione e realizzazione, ai fini del monitoraggio e della valutazione è una modalità “potente” di conoscenza
- i “dati”, a cui è necessario dare un senso per farli diventare “informazioni” devono essere oggetto di *Elaborazioni*: dallo “spoglio” dei dati, alla rappresentazione in tabelle e grafici, fino a necessarie e appropriate elaborazioni statistiche (media, variabilità, indici o rapporti, tassi, connessioni...)
- le *Scale di misura* si riferiscono a strumenti statistici un po’ più “complessi”, ma estremamente utili nella descrizione di fenomeni articolati: scale Nominali, Ordinali, A intervalli, Di rapporti, Lickert...
- tornano gli *Indicatori*, sempre distinti tra “oggettivi e oggettivo-normativi” e “soggettivi e con approccio psicologico”, ma questa volta riferiti non alle “fasi”, ma ai “contenuti” da sintetizzare per favorire interpretazioni e confronti; indicatori come standard, di coerenza, di contesto e di risorse, di appropriatezza delle prestazioni, dell’organizzazione interna, di accessibilità...

Un secondo “blocco”, tradizionalmente molto usato, è quello degli “Strumenti standardizzati” in cui è possibile distinguere:

- le *Prove di verifica*, da strutturare in modalità adeguate a: destinatari, argomenti, livelli
- il *Questionario*, nelle sue diverse forme e articolazioni, da scegliere in base a “oggetto” e caratteristiche dei soggetti a cui è somministrato: a domande chiuse/miste; a scelta singola/multipla; vero-falso; con abbinamenti di parole; con frasi da completare; indagine telefonica o online...
- l’*Intervista*, anch’essa da costruire e realizzare abbinando i contenuti che si vogliono analizzare alle diverse forme: diretta (individuale o di gruppo); strutturata, semistrutturata, non strutturata; libera o guidata, a tema, in profondità, clinica.

Il “blocco” degli “Approcci qualitativi” è sempre più utilizzato, con tecniche diversificate e strumenti innovativi che ben si addicono a molte “dimensioni” della *valutazione interna* di progetti e servizi per l’infanzia e l’adolescenza:

- l’*Analisi del contenuto*, quantitativa e qualitativa, di testi, lettere, diari, documenti e altro materiale scritto rappresenta una grande potenzialità di conoscenza

- la *Rappresentazione* si sviluppa in molte e differenti tecniche, ad ampio spettro, tra queste: l'Approccio biografico, i Test proiettivi, il Differenziale semantico, la Sociometria...
- la *Simulazione* è una modalità utilizzata prevalentemente in setting formativi o di intervento, ma ha anche una valenza conoscitiva e di valutazione

CON	
Strumenti di misurazione, monitoraggio, valutazione	
Raccolta e Analisi dei dati	Dati e Informazioni
	Osservazione
	Documenti
	Elaborazioni
	Scale di misura
	Indicatori
Strumenti standardizzati	Prove di verifica
	Questionario
	Intervista
Approcci qualitativi	Analisi del contenuto
	Rappresentazione
	Simulazione

Uno strumento di autodiagnosi

Il ruolo centrale dei responsabili e degli operatori dei progetti/servizi per l'infanzia e l'adolescenza anche nella *valutazione interna*, oltre alla "cassetta degli attrezzi" presentata, trova ulteriore conferma nella proposta di un percorso di "autodiagnosi" che, nei modi e nelle implicazioni, può rappresentare una interessante "innovazione" nella valutazione di progetti e servizi per l'infanzia e l'adolescenza. La European Foundation for Quality Management (EFQM)²² ha sviluppato una metodologia di Autodiagnosi (*Self Assessment*)

22 La European Foundation for Quality Management (EFQM) è un'organizzazione non profit su base associativa fondata nel 1988 per iniziativa di alcune tra le principali aziende europee con sede a Bruxelles. La fondazione ha lo scopo di promuovere un modello di riferimento (Modello EFQM) al fine di migliorare le prestazioni aziendali attraverso un approccio complessivo più esteso e articolato rispetto ai modelli classici ISO 9000.

che consente a una organizzazione di:

- conoscere i propri punti di forza;
- verificare l'efficacia dei processi utilizzati e individuare potenziali aree di miglioramento;
- misurare periodicamente i progressi compiuti;
- affiancare le iniziative di miglioramento alle attività ordinarie;
- comprendere, attuare e trasmettere i cosiddetti "concetti fondamentali" dell'eccellenza.

Il modello EFQM intende proporsi "oltre" l'efficacia e l'efficienza perché punta all'"eccellenza", intesa come focalizzare ogni azione sui propri obiettivi:

- in maniera sostenibile,
- con e per i propri stakeholder,
- valorizzando ogni risorsa.

Il modello iniziale di autovalutazione, messo a punto dall'EFQM nel 1991, è stato più volte rivisto e aggiornato, nel 2010 e nel 2013, e riformulato in modo significativo nel 2019. Nel corso delle revisioni è rimasta importante una sottolineatura che lo rende coerente con gli obiettivi della valutazione di progetto/servizio per l'infanzia e l'adolescenza:

- il primato del destinatario;
- la necessaria prospettiva di un'azione che coinvolga i diversi portatori di interesse anche oltre l'esito del progetto;
- la comprensione dei legami di causa-effetto che ci sono tra motivazioni, strumenti e risultati di un'azione finalizzata al perseguimento del benessere delle persone.

Nella versione del 2010 gli otto "concetti fondamentali" dell'eccellenza (Creare valore aggiunto per i clienti - Creare un futuro sostenibile - Sviluppare la capacità organizzativa - Indirizzare la Creatività e l'Innovazione - Esercitare la leadership con Visione, Ispirazione e Integrità - Gestire con agilità - Ottenere il successo attraverso il talento del personale - Ottenere risultati eccellenti sostenuti nel tempo) sono declinati, in modo dinamico, in nove "criteri" (a loro volta distinti in sottocriteri): cinque di essi sono "Fattori abilitanti" (Leadership - Personale - Strategia - Partnership e Risorse - Processi, Prodotti, Servizi), quattro sono "Risultati" (relativi al Personale, ai Destinatari, alla Società, all'Attività [risultati chiave]).

L'integrazione dei "concetti fondamentali" nei "criteri" trova applicazione in uno schema dinamico di valutazione che utilizza la logica "RADAR": definire i "risultati" (*Results*) dell'organizzazione nell'ambito della propria strategia, all'interno di "approccio" (*Approach*) integrato, adeguatamente pianificato e sviluppato, per "diffondere" (*Deployment*) questa modalità all'interno dell'organizzazione per assicurare il conseguimento dei risultati attesi e "valutare e migliorare" (*Assessment & Refinement*) gli approcci implementati, mediante il monitoraggio e l'analisi dei risultati previsti.

Il modello EFQM è stato utilizzato anche nel campo dei servizi alla persona. Un'interessante applicazione è stata sviluppata e sperimentata nell'ambito del percorso di costruzione della Raccomandazione Nazionale SIQuAS su "I requisiti di qualità nell'integrazione tra sanità e sociale"²³. Lo "Schema di autovalutazione dei progetti di integrazione sociale e sanitaria"²⁴ consiste in una serie di item che seguono il modello EFQM, con la corrispondente griglia di valutazione, che ha adattato i 9 "criteri" EFQM.

L'ultima versione del Modello EFQM²⁵ aggiorna i criteri dell'approccio, riorganizzati in sette, all'interno di tre concetti, sempre in una dimensione dinamica con l'applicazione dello strumento diagnostico RADAR:

- Direzione
 - . Criterio 1: Scopo, Visione e Strategia
 - . Criterio 2: Cultura e Leadership Organizzativa
- Attuazione
 - . Criterio 3: Coinvolgere gli Stakeholder
 - . Criterio 4: Creare Valore Sostenibile
 - . Criterio 5: Guidare le performance e la trasformazione
- Risultati
 - . Criterio 6: Percezioni degli Stakeholder
 - . Criterio 7: Performance Strategiche e Operative

23 Anna Apicella, Giorgio Banchieri, Francesco Di Stanislao, Lidia Goldoni, Veronica Sabatini (a cura di), I requisiti di qualità nell'integrazione tra sanità e sociale - Raccomandazione Nazionale SIQuAS, Franco Angeli, Milano, 2013.

24 Fonte: Sandra Vernerò, Andrea Gardini, Loredana Fauni della Società Italiana per la Qualità nell'Assistenza Sanitaria SIQuAS, ora ASIQuAS: Associazione Italiana per la Qualità della Assistenza Sanitaria e Sociale.

25 Cfr. <https://www.efqm-italia.it/>

C'è una sintonia tra il modello EFQM e l'approccio valutativo considerato da questo manuale e i "criteri" dell'EFQM sono facilmente trasferibili al settore dei progetti e dei servizi per l'infanzia e l'adolescenza. Per questi motivi è stata fatta una rielaborazione adattata di questo strumento, che viene proposta nell'Approfondimento metodologico dedicato allo "Schema di autovalutazione dei progetti per l'infanzia e l'adolescenza"; sarebbe interessante e utile utilizzare questo schema a tutti i progetti/servizi di un Piano territoriale per l'infanzia e l'adolescenza, in una logica di confronto e di crescita comune sul tema della valutazione.

APPROFONDIMENTO METODOLOGICO:

"Schema di autovalutazione dei progetti per l'infanzia e l'adolescenza"²⁶

Lo schema di autovalutazione fa riferimento al modello EFQM (versione 2010) ed è costituito da 34 item, di cui 24 relativi ai Fattori strutturali e di processo e 10 ai Risultati.

FATTORI STRUTTURALI E DI PROCESSO					
1. Guida e Responsabilità	No/Non è descritto	Poco	In parte	Pienamente	Non Appropriato
Le persone alla guida dell'Organizzazione/Istituzione sono promotrici/sostenitrici del progetto					
Le persone alla guida dell'Organizzazione/Istituzione interagiscono con destinatari, partner del progetto e rappresentanti della società					
2. Pianificazione	No/Non è descritto	Poco	In parte	Pienamente	Non Appropriato
È stata fatta una ricognizione diretta dei bisogni, delle esigenze, delle aspettative e desideri, dei destinatari (bambini e famiglie...), su cui è stato basato il progetto					
Sono state analizzate esperienze precedenti anche in altre realtà					
È stata effettuata una raccolta preliminare dei dati di contesto, acquisendo informazioni da: base dati, ricerche, letteratura, studi					

26 Rielaborazione e adattamento di Stefano Ricci dello "Schema di autovalutazione dei progetti di integrazione sociale e sanitaria" di Sandra Vernerò, Andrea Gardini, Loredana Fauni della Società Italiana per la Qualità nell'Assistenza Sanitaria SIQuAS, ora ASIQuAS: Associazione Italiana per la Qualità della Assistenza Sanitaria e Sociale.

FATTORI STRUTTURALI E DI PROCESSO					
Per l'analisi del contesto sono stati coinvolti i soggetti pubblici e privati impegnati nel progetto e i portatori di interessi qualificati					
Il progetto è condiviso e comunicato in modo capillare					
È previsto che il progetto venga regolarmente valutato, riesaminato e aggiornato					
La metodologia del progetto è riproducibile in altri contesti					
3. Le Persone nell'Organizzazione	No/Non è descritto	Poco	In parte	Pienamente	Non Appropriato
Vengono identificate, sviluppate e sostenute le conoscenze e competenze professionali e relazionali delle persone relativamente al progetto					
Il personale impegnato nel progetto viene coinvolto e responsabilizzato nel prendere iniziative					
Il personale impegnato nel progetto e l'Organizzazione/Istituzione comunicano all'interno e all'esterno					
4. Alleanze e Risorse	No/Non è descritto	Poco	In parte	Pienamente	Non Appropriato
Vengono coinvolti stabilmente interlocutori interni ed esterni al progetto					
Viene curato il comfort ambientale di pazienti e cittadini					
È stato predisposto un budget del progetto					
La gestione delle risorse del progetto è improntata all'utilizzo appropriato e senza sprechi					
Vengono promossi lo sviluppo e l'utilizzo delle tecnologie informatiche e dell'informazione					
5. Le Azioni/Prestazioni	No/Non è descritto	Poco	In parte	Pienamente	Non Appropriato
Vengono promosse/realizzate/erogate azioni/prestazioni appropriate (basate su prove di efficacia o riferimenti di letteratura) e adeguate ai destinatari (bambini e famiglie...)					
Vengono promosse/realizzate/erogate azioni/prestazioni integrate, in rete e multidisciplinari, fondate sulla centralità dei destinatari (bambini e famiglie...)					
Vengono concretamente tutelate riservatezza e dignità dei destinatari (bambini e famiglie...), delle persone vicine e dei cittadini coinvolti nel progetto					
Viene posta attenzione alle disuguaglianze e al disagio sociale					
Il progetto è innovativo e promuove la creatività delle persone coinvolte					

FATTORI STRUTTURALI E DI PROCESSO					
I destinatari (bambini e famiglie...), le persone vicine e i cittadini vengono informati, formati e ascoltati in modo adeguato relativamente al progetto					
I destinatari (bambini e famiglie...), le persone vicine e i cittadini vengono incoraggiati ad assumere un ruolo attivo nel progetto					
RISULTATI					
6. Risultati relativi ai destinatari (bambini e famiglie...), alle persone vicine, ai cittadini	No/Non è descritto	Poco	In parte	Pienamente	Non Appropriato
Viene rilevata e valutata l'esperienza dei destinatari (bambini e famiglie...), delle persone vicine, dei cittadini relativamente al progetto					
Vengono rilevati indicatori relativi ai destinatari (bambini e famiglie...), persone vicine, cittadini relativamente al progetto (frequenza, adesione, consenso, reclami, elogi, attrazione, fuga, partecipazione a attività di formazione...)					
7. Risultati relativi alle Persone nell'Organizzazione	No/Non è descritto	Poco	In parte	Pienamente	Non Appropriato
Viene rilevata e valutata l'esperienza delle persone dell'Organizzazione relativamente al progetto					
Vengono rilevati indicatori relativi alle persone dell'Organizzazione (adesione, consenso, coinvolgimento, assenze, partecipazione a attività di formazione, acquisizione di competenze...) relativamente al progetto					
8. Risultati relativi alla Società e all'Ambiente	No/Non è descritto	Poco	In parte	Pienamente	Non Appropriato
Vengono rilevati i risultati del progetto in relazione alla Società e all'Ambiente					
Viene valutato l'impatto del progetto sulla Società e sull'Ambiente					
9. Risultati Chiave	No/Non è descritto	Poco	In parte	Pienamente	Non Appropriato
Vengono misurati/valutati risultati (assistenziali, educativi, sociali, sanitari...) del progetto tramite indicatori di processo					
Vengono misurati/valutati risultati (assistenziali, educativi, sociali, sanitari...) del progetto tramite indicatori di esito					
Vengono misurati/valutati risultati di produttività e miglioramento organizzativo collegati al progetto					
Vengono misurati/valutati risultati economico-finanziari del progetto					

Per la misurazione/valutazione delle risposte

I 24 item dei 5 "Fattori strutturali e di processo" sono valutati secondo i parametri: D= No/Non è descritto - C= Poco - B= In parte - A= Pienamente - NA= Item non appropriato per il progetto in oggetto

I 10 item relativi ai 4 tipi di "Risultati" sono valutati secondo i parametri: D= Non viene misurato - C= Viene misurato (ma vengono valutati i risultati) - B= Risultati parzialmente positivi - A= Risultati pienamente positivi - NA= Item non appropriato per il progetto in oggetto

Per l'analisi dei dati, si segue la metodologia proposta da EFQM che trasforma le risposte qualitative in valori numerici (D = 0; C = 33; B = 67; A = 100); NA non viene conteggiato per il calcolo del punteggio medio.

Vengono calcolati:

- Punteggio medio per FATTORI Strutturali e di Processo
- Punteggio medio per RISULTATI

Viene assegnato un peso alle due tipologie di criteri:

- Peso FATTORI Strutturali e di Processo = 70% (Punteggio medio*0,7)
- Peso RISULTATI = 30% (Punteggio medio*0,3)

Viene calcolato il Punteggio complessivo, come somma dei due risultati parziali.

4.9**La formazione permanente e la supervisione dei servizi**

La formazione permanente e la supervisione degli operatori costituiscono uno strumento fondamentale nella messa in opera dei progetti e dei servizi pensati per i minorenni e le loro famiglie, in quanto consentono di porre le basi metodologiche che permettono a ogni gruppo di lavoro di realizzare, con successo, nel corso del progetto le attività previste, rispondendo efficacemente ai mandati e agli obiettivi di progetti, servizi e interventi.

All'esito della co-progettazione si ritrovano, nell'operare quotidiano, professionisti provenienti da diverse appartenenze organizzative, con ingaggi diversi, con modelli teorici di riferimento diversi che necessitano di costruire un sapere condiviso. L'avvio degli interventi è un momento importante in cui la formazione intesa come processo di apprendimento e di cambiamento del professionista, è uno strumento che consente di raggiungere importanti risultati in direzione di:

- integrare competenze e metodologie di operatori provenienti da esperienze lavorative diverse,
- avviare una conoscenza personale e professionale per consolidare un'identità di gruppo,
- creare una cornice comune organizzativa e metodologica per porre le basi per attuare il passaggio dalla teoria alla pratica quotidiana
- costruire e definire un linguaggio comune tra tutti i partecipanti.

Quel che viene costruito all'avvio del progetto necessita di una manutenzione costante e attenta per mantenere gli standard raggiunti, per accompagnare processi di cambiamento all'interno dei gruppi di lavoro, per garantire attenzione ai cambiamenti sociali che coinvolgono i bambini e le famiglie.

La funzione di manutenzione è efficacemente assolta da percorsi formativi garantiti con continuità e orientati a:

- costruire, definire, aggiornare una mappa teorica condivisa di riferimento sugli argomenti relativi al target di riferimento;
- sperimentare occasioni di confronto, dibattito e cooperazione nella realizzazione di compiti specifici all'interno dei gruppi di lavoro,

- arricchire l'analisi di processo e la costruzione di un metodo di intervento comune attraverso:
 - il continuo passaggio da teoria a pratica concreta;
 - la riflessione collettiva sull'introduzione, o il rafforzamento, di attenzioni metodologiche orientate a consolidare la direzione degli interventi.

La formazione continua è oggi richiesta, come obbligo, per la gran parte dei professionisti; c'è quindi una forte esigenza da parte degli operatori che diventa uno stimolo verso la propria organizzazione perché garantisca questi spazi, ci sono quindi le condizioni per mantenere alta l'attenzione agli aspetti formativi anche nelle nuove progettazioni sociali per l'infanzia e l'adolescenza.

L'offerta formativa dei nostri giorni è sempre più ampia e variegata e al passo con l'innovazione, resta solo la responsabilità della scelta di una formazione che risponda davvero ai bisogni espressi, da un singolo, da un'équipe, da uno staff di coordinamento, distinguendo tra bisogni *in-formativi* e *formativi* intesi il primo come apprendimento di nuove teorie, modelli, scenari giuridici e il secondo come momento di crescita e trasformazione personale e professionale. I due aspetti hanno pari dignità, sono necessari, ma assolvono funzioni molto diverse tra loro.

Nell'offerta formativa si colloca uno specifico strumento, la *supervisione*, che bene può assolvere la funzione di accompagnamento e di crescita dei professionisti nell'operatività; infatti sostiene l'ottica di recupero di strumenti teorici e di lucidità professionale dell'intervento ed è quindi molto formativa per il singolo, pur avvenendo in un contesto di gruppo. Sembra opportuno riprendere qui una frase da un intervento di Sergio Premoli (1993), che ben sintetizza le ragioni per cui, per le professioni d'aiuto, la supervisione debba essere uno strumento fondante e non facoltativo. Egli dice: "senza questo strumento, l'operatore rischia di andare incontro a un sovraccarico psichico che potrà condurlo a una situazione di usura che segnerà negativamente la sua capacità di rispondere adeguatamente alla domanda espressa dall'utente". Queste parole diventano di grande attualità in un momento come quello che si sta vivendo in cui la pandemia ha sovvertito le relazioni all'interno delle famiglie, ha investito fortemente i bambini, ha richiesto loro di modificare le abitudini, i rapporti, la socialità e di adattarli a nuovi contesti e a nuovi bisogni con una forte esposizione alle emozioni di rabbia, paura, incertezza e con la ricaduta che tutto questo ha sui servizi che di loro si occupano.

"Ci sono diversi modi e metodi per fare supervisione e lo stesso termine viene utilizzato con diverse accezioni, possiamo allora definire la supervisione uno scambio tra professionisti che non hanno legami gerarchici e compiti di valutazione, dove il supervisore può essere un professionista di diversa disciplina: servizio sociale, psicologia, pedagogia."

A questo si può aggiungere che "...il termine *supervisione* è stato usato per indicare il processo di riflessione, apprendimento, verifica e valutazione che si sviluppa, attraverso la relazione tra un professionista esperto e uno o più operatori del settore, durante il percorso formativo o nel corso dell'attività professionale" (Merlini, Filippini, 2007). O anche, che la supervisione:

- è un evento formativo che si basa su una relazione e si sviluppa dentro una cornice psicopedagogica;
- ha una sua struttura (*setting*) costituita dai partecipanti, spazio, tempo, contratto;
- consente approfondimenti teorici su alcune tematiche rilevanti;
- si svolge attraverso un processo costituito da molteplici aspetti interdipendenti, ma evolutivi.

La supervisione è anche "spazio meta riflessivo", è cambiamento, è nutrimento, è un contenitore e necessita di un *setting* e di ciclicità non è un appuntamento sporadico.

A tutto ciò si aggiunge che per quanto riguarda la supervisione di gruppo questa modalità risponde a un bisogno profondo degli operatori dei servizi: quello di sentirsi gruppo, di non sentirsi soli e di costruire a poco a poco nella diversità degli strumenti di lavoro comuni, delle analisi condivise di fenomeni emergenti, un nuovo ruolo professionale.

Si ritiene quindi che questo strumento formativo consenta: la costruzione di un'identità solida dell'équipe di lavoro, e un sostegno professionale a diversi livelli:

- utilizzo consapevole degli strumenti professionali,
- autorevolezza nella gestione del ruolo,
- consapevolezza emotiva nella gestione della relazione d'aiuto,
- consapevolezza dell'appartenenza di servizio.

Il sostegno professionale produce un consolidamento dell'autostima, permette di uscire dai vissuti d'impotenza e dalle illusioni di onnipotenza, per stare in contatto con la realtà e fare gli interventi possibili e sostenibili.

Spesso nei servizi e nei progetti rivolti ai minorenni e alle loro famiglie, ma non solo a quelli, l'emergenza è la condizione che determina priorità e ritmi d'esercizio dell'attività professionale quotidiana, tanto da privare quest'ultima di una dimensione indispensabile per la crescita del singolo e per il miglioramento dell'organizzazione nel suo complesso. La riflessione in corso d'azione, che la supervisione stimola, responsabilizza l'individuo nell'organizzazione e valorizza le capacità di produrre cambiamento e innovazione. Dedicare uno spazio al pensiero, separato dall'operatività e condiviso all'interno del gruppo professionale, permette di creare le condizioni per lo sviluppo di conoscenze e prassi operative più vicine ai bisogni dei bambini e dei loro genitori.

Per concludere, una riflessione su due aspetti ulteriori che vengono intercettati dalla formazione continua e dalla supervisione: i temi della *complessità* e del *benessere*.

Ognuno di noi vive in sistemi organizzativi complessi, affronta situazioni complesse e questo significa che è necessario attrezzarsi per leggere la realtà con un pensiero complesso, che tenga in considerazione più livelli interpretativi, più modelli teorici di riferimento e coltivare questo pensiero significa mantenere un'attenzione formativa.

La supervisione mostra, in molte esperienze, come esito ulteriore, oltre l'apprendimento, la crescita del benessere professionale, questione che si ritiene essenziale per avere servizi in cui promuovere il benessere dei bambini e delle loro famiglie: solo attraverso il prendersi cura di sé come professionisti, dei propri bisogni di crescita come gruppi di lavoro e complessivamente come organizzazione è possibile offrire un modello e insegnare la promozione del benessere, della crescita agli altri.

Aree di intervento nel sistema dei servizi per minorenni

Parte II



Capitolo 5

Il servizio sociale per la rete assistenziale ai minorenni

Questo capitolo propone un quadro di sintesi degli interventi del Servizio Sociale nell'ambito dei minorenni e delle famiglie nella logica della programmazione e progettazione per l'infanzia e l'adolescenza.

La composizione globale dei servizi che dovrebbero essere garantiti a livello nazionale vede interventi dedicati a settori o tipologie di persone (come, appunto, minorenni e famiglie), legati al *servizio sociale professionale*, insieme a interventi più trasversali e universali, quali il *segretariato sociale* e il *pronto intervento sociale* che si rivolgono alla cittadinanza.

Le singole organizzazioni territoriali dei servizi sociali non sempre prevedono un'area specifica dedicata al target, ma, di fatto, si tratta di una parte di lavoro ad alta complessità, che ha sviluppato negli anni metodi e tecniche specialistici.

5.1

La progettazione sociale nel lavoro di cura e protezione dell'infanzia

Il lavoro con i bambini, i ragazzi e le famiglie, costituisce un ambito fondamentale del lavoro di cura e protezione dell'infanzia, inteso come l'insieme degli interventi che mirano a promuovere condizioni idonee alla crescita (area della promozione), a prevenire i rischi che possono ostacolare il percorso di sviluppo (area della prevenzione) e a preservare e/o proteggere la salute e la sicurezza del bambino (area della tutela o protezione in senso stretto)¹.

¹ Ministero del lavoro e delle politiche sociali (2017), *Linee di indirizzo nazionali. L'intervento con bambini e famiglie in situazione di vulnerabilità. Promozione della genitorialità positiva*, Roma.

Progettare nel sociale presenta alcuni fattori di peculiarità².

In primo luogo si producono servizi alle persone, finalizzati a portare dei cambiamenti a livello personale e sociale. Lavorare con/per le persone significa occuparsi di situazioni delicate, complesse, “*da maneggiare con cura*” che hanno a che vedere con questioni dalle forti valenze valoriali ed etiche. La complessità dei fenomeni oggetto della progettazione sociale presuppone che questa sia trattata attraverso l’interazione di una pluralità di organizzazioni e di professionisti afferenti ad aree diverse. Si tratta dunque di una progettazione a rete, integrata tra più servizi.

L’elaborazione del progetto dovrebbe il più possibile essere realizzata con il coinvolgimento dei diretti interessati: il minorenne, i suoi genitori e gli adulti significativi di riferimento³. Un approccio centrato sui bisogni evolutivi del minorenne, in un’ottica costruttiva dove vengono valorizzati e potenziati gli aspetti funzionali del “sistema famiglia” anziché mancanze/inadeguatezze delle figure parentali, considera il nucleo familiare allargato come uno dei “centri” del progetto sociale, protagonista dell’intervento; per questa ragione è fondamentale che gli obiettivi del progetto siano condivisi.

Nella pratica professionale si incontrano situazioni conflittuali, in cui il professionista deve tenere insieme visioni e vissuti contrastanti, salvaguardando l’interesse del minorenne e facendo un lavoro di sintesi, mediazione, non sempre possibile. Centrarsi sul nucleo non significa sottovalutare i bisogni di bambini e ragazzi ma adottare strategie anche laddove non è possibile costruire alleanze con le famiglie di origine. Saper parlare al minorenne e riportare il senso di scelte non sempre facili da comprendere diventa una competenza dell’assistente sociale imprescindibile. La relazione di aiuto passa dall’ascolto del minorenne e da una chiara comunicazione con lui. Gli operatori devono porsi come figure di riferimento che: informano, significano e rispecchiano, sostengono. Queste funzioni possono essere gestite da più figure che si devono muovere in modo coordinato e sintonico⁴.

Lavorare con bambine e bambini, ragazze e ragazzi implica anche un alto coinvolgimento delle figure parentali di riferimento.

Le famiglie che si rivolgono al Servizio Sociale quasi mai vi accedono spontaneamente, ma sono indirizzate da altri servizi specialistici o su richiesta dell’Autorità giudiziaria. Si tratta in generale di famiglie che si trovano in condizione di vulnerabilità, intesa come condizione che può riguardare ogni famiglia in specifiche fasi del suo ciclo di vita e che è caratterizzata dalla mancata o debole capacità nel costruire e/o mantenere l’insieme delle condizioni (interne e esterne) che consente un esercizio positivo e autonomo delle funzioni genitoriali. La vulnerabilità è pertanto una situazione socialmente determinata da cui può emergere la negligenza parentale o trascuratezza, la quale indica la carente capacità di risposta ai bisogni evolutivi dei figli da parte delle figure genitoriali.

La negligenza può riguardare i bisogni di salute, educazione, sviluppo psico-emozionale, nutrimento, protezione, ambiente di vita sicuro, 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 psico 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 potere⁵.

Una famiglia negligente o trascurante difficilmente sarà in grado di riconoscere le sue criticità ed è compito del professionista trovare la giusta chiave comunicativa per affrontare nodi dolorosi della storia familiare con un atteggiamento professionale improntato al massimo rispetto della persona, alla sospensione del giudizio, così come previsto dalle norme deontologiche che regolano le professioni sociali. La pratica professionale in questo ambito necessita di competenze empatiche intese come capacità di sintonizzarsi e comprendere gli stati emotivi e cognitivi dell’altro, anche quando i vissuti dell’interlocutore sono molto distanti da quelli dell’operatore⁶.

2 Leone L., Prezza M. (2017) *Costruire e valutare i progetti nel sociale*, Franco Angeli, Milano.

3 Rainieri M. (2014) *Linee guida e procedure di servizio sociale*, Erickson.

4 Chistolini M. in AA.VV. (2019) *L’accoglienza residenziale per i minori fuori famiglia*, Istituto degli Innocenti, Firenze.

5 Ministero del lavoro e delle politiche sociali (2017), *Linee di indirizzo nazionali. L’intervento con bambini e famiglie in situazione di vulnerabilità. Promozione della genitorialità positiva*, Roma.

6 Rogers C. R., (trad. it. 1978), *Psicoterapia di consultazione. Nuove idee nella pratica clinica e sociale*, Astrolabio Ubaldini editore, Roma.

L'assistente sociale che opera in ambito minorile lavora *in rete* muovendosi "in orizzontale", come nodo tra i nodi, rispettando i limiti del proprio mandato istituzionale e la *mission* del proprio ruolo professionale⁷; certamente fa anche *lavoro di rete*, assumendo un ruolo più esterno rispetto agli altri nodi: il professionista diventa una sorta di "regista", che consente la facilitazione dell'incontro e dello scambio positivo fra nodi e reti diverse⁸.

In molte regioni, attraverso anche il riconoscimento dell'integrazione socio-sanitaria, si sono costituite *équipe* multidisciplinari che hanno il compito di costruire azioni sinergiche, concertate e complementari al fine di realizzare interventi integrati fra sistema sociale, sistema sanitario, sistema di giustizia minorile, sistema scolastico ed educativo, e sistema di sostegno al reddito⁹. Le *équipe* multidisciplinari, in materia di abuso e maltrattamento, hanno l'obiettivo di rispondere all'unitarietà dei bisogni dei bambini e delle famiglie.

Negli ultimi anni sono stati revisionati in diverse regioni le DGR rispetto alle *équipe* multidisciplinari per la segnalazione e la presa in carico dei casi di abuso e maltrattamento ai danni di minori. Queste risultano operanti presso ciascuna Azienda Sanitaria Locale del territorio e sono competenti in merito alla rilevazione, alla protezione e alla segnalazione del minorenne così come nelle fasi di trattamento e progettazione. Le *équipe* sono composte da figure esperte e dotate di preparazione e conoscenze specifiche inerenti il funzionamento post-traumatico dei minori, la diagnosi, il trattamento e la cura degli stessi, nonché esperti rispetto alla presa in carico e al trattamento della genitorialità disfunzionale.

Inizialmente tali *équipe* prevedevano servizio di consulenza, lasciando scoperto lo spazio legato alla presa in carico e al trattamento terapeutico dei nuclei e dei minori. Tale esigenza trova oggi indicazioni e anche a livello regionale, all'interno delle DGR di settore¹⁰.

7 Marzo P. (2015) *L'assistente sociale 2.0*, ed. La Meridiana, Bari.

8 Ibidem.

9 DGR Regione Piemonte n. 10-8475 (2019), "Approvazione delle nuove linee guida per la segnalazione e la presa in carico dei casi di abuso e maltrattamento ai danni di minori, da parte dei servizi socio-assistenziali e sanitari del territorio regionale".

10 Cfr. ad esempio: DGR Regione Puglia 1608-2018. "Linee Guida Regionali in Materia di Maltrattamento e Violenza nei confronti delle persone Minori per età"; DGR Regione Piemonte n. 10-8475 (2019), "Approvazione delle nuove linee guida per la segnalazione e la presa in carico dei casi di abuso

Un'altra parte della pratica professionale è quella che si sviluppa all'interno delle reti informali, con le comunità locali, con il territorio. La psicologia di comunità ha sviluppato il concetto di comunità *empowered*¹¹, una comunità che sa offrire ai bambini e alle loro famiglie l'occasione per crescere attivi e autonomi in una graduale emancipazione, garantendo il soddisfacimento dei bisogni irrinunciabili, ingredienti indispensabili per una buona qualità della vita [...] è una comunità che protegge i suoi piccoli, dai rischi e dai pericoli, che sa attivare in modo appropriato la sua rete di risorse sociali per garantire continuità di cure e sostegno quando ci sono situazioni in cui diventa faticoso crescere e sa intervenire tempestivamente prevedendo un danno attraverso la precoce rilevazione del rischio¹². Il lavoro di comunità, con le comunità e per lo sviluppo delle comunità locali, non è solo un lavoro di tipo preventivo finalizzato a nutrire i territori e costruire opportunità per prevenire il disagio ma viene a essere anche funzionale in progettazioni legate a interventi di tutela e protezione. In questo senso, si muovono ad esempio le sperimentazioni locali di interventi di *home visiting* che sono finalizzati sia a prevenire che a rilevare precocemente eventuali situazioni di pregiudizio.

Il progetto sociale è condiviso a più livelli; prevede diversi gradi di concertazione che si esplicano nelle diverse fasi della progettazione sociale¹³: ideazione, attivazione, progettazione, realizzazione, valutazione.

Tutte queste peculiarità definiscono il settore di servizio sociale professionale in ambito minorile, che richiede un'adeguata specializzazione. Occorre che i professionisti che operano in quest'area siano formati in modo specifico e specialistico rispetto ai temi di cui si occupano, sia nella direzione della tutela, sia in ottica preventiva, con una presenza sempre più esplicita e riconosciuta nei territori.

e maltrattamento ai danni di minori, da parte dei servizi socio-assistenziali e sanitari del territorio regionale".

11 Addotta S., De Camillis M. (2009), *Piccoli e grandi: la comunità protegge i suoi bambini*, Maggioli, Rimini.

12 Ibidem.

13 Leone L., Prezza M. (2017), *Costruire e valutare i progetti nel sociale*, Franco Angeli, Milano.

5.2

Il servizio sociale professionale per minori e famiglie: uno specifico settore di welfare

Il diritto minorile e il servizio sociale dedicato ai minori hanno una lunga storia, caratterizzata da fasi diversamente orientate. In Italia, intorno agli anni '70, si comincia ad affermare che il minorenne non è solo portatore di interessi ma anche titolare di autentici diritti¹⁴. La sfera di questi ultimi era assai limitata e in particolare a essere stabiliti erano i doveri degli adulti, con una visione dunque adulto-centrica e improntata a una cultura sociale che vede nella famiglia il luogo di diritto deputato in via esclusiva ai compiti educativi. La legge 184/1983 segna uno spartiacque tra il prima e il dopo, individuando gli strumenti operativi cardine della tutela (affidamento, adozione) e prevedendo dunque dei luoghi alternativi alla famiglia di origine a sussidio di questa ma soprattutto a tutela del superiore interesse di bambini e ragazzi al di sotto dei 18 anni. Ha inizio così il processo vitale di de-istituzionalizzazione e il vivace sviluppo di una cultura dell'infanzia che mette al centro il bambino, anche attraverso la realizzazione del Fondo nazionale per l'infanzia e l'adolescenza, previsto dalla L. 285/1997. Sono i bisogni del minorenne a essere al centro della norma legislativa e questa guida si tramuta a livello operativo nell'epoca sicuramente più fertile e produttiva, con un ruolo dei servizi sociali orientato in maniera specialistica nell'ottica della tutela. La legge n. 328 del 2000 inserisce gli interventi di sostegno per i minori in situazioni di disagio tra quelli previsti a definire il livello essenziale delle prestazioni sociali erogabili sotto forma di beni e servizi secondo le caratteristiche e i requisiti fissati dalla pianificazione nazionale, regionale e zonale, nei limiti delle risorse del Fondo nazionale per le politiche sociali. Negli ultimi venti anni la pratica professionale di tutela si è consolidata e, a oggi, lo spazio di sperimentazione e innovazione riguarda l'ambito del lavoro sui territori, lo sviluppo e il consolidamento di interventi di tipo preventivo.

Sempre a livello legislativo vi sono stati alcuni passaggi significativi che hanno arricchito in termini di complessità la pratica professionale. La L. 149/2001 modifica il nome della L.184/1983 in "Diritto del minore a una famiglia", ponendo l'accento sull'obiettivo principale che la legge si dà attraverso la disciplina dell'adozione e dell'affidamento etero-familiare.

Oltre a questa modifica di valore sostanziale, introduce il contraddittorio tra le parti e dunque la previsione di un avvocato difensore sia per i genitori che per il minorenne, davanti a un giudice imparziale, nelle procedure giudiziali presso il Tribunale per i minorenni.

La L. 173/2015 sulla continuità affettiva prevede altresì la possibilità per gli affidatari di proporre l'adozione del minorenne affidato, tenuto conto dei legami affettivi significativi e del rapporto stabile e duraturo consolidatosi tra il minorenne e la famiglia affidataria.

Il panorama degli interlocutori del servizio sociale si è dunque arricchito nel tempo, modificando culture e approcci della pratica professionale in ambito di minori e delle loro famiglie.

La sfida odierna, cui si è chiamati attraverso un auspicato rinnovamento anche del quadro normativo di riferimento, è quella di porre le basi di una nuova stagione, quella della circolarità autogenerativa tra sistema di tutela e sistema preventivo. Assistiamo oggi infatti alla tendenza verso una polarizzazione tra servizi specialistici e servizi territoriali, resa manifesta anche nell'organizzazione locale, come se fossero due comparti stagni e non comunicanti. Si ravvisa la necessità di prevedere maggiormente modalità operative di dialogo, interconnessione e contaminazione tra i due poli. Un sistema preventivo forte, strutturato e articolato in progettazioni anche innovative, non basta a sé stesso se non è affiancato da un sistema di tutela altrettanto sviluppato. Altresì gli interventi di tutela rischiano di essere insufficienti senza il lavoro di nutrimento e animazione dei territori, delle comunità locali.

La L. 328/2000 sul sistema integrato di interventi e servizi sociali, vent'anni fa, ha sancito un approccio multidisciplinare alla persona e ai problemi sociali, individuando metodi concertativi (i piani di zona) e valorizzando le risorse delle comunità locali e del terzo settore. Oggi, a venti anni di distanza, si stanno compiendo i primi passi nel riconoscere i LIVEAS, i livelli essenziali di assistenza sociale e questo afferisce a un'altra competenza della comunità professionale, che è quella di comunicare, narrare e dunque valorizzare anche in termini economici, ciò che si fa e che si costruisce. In ambito minorile, è indispensabile compiere dei passi ulteriori per comunicare quanto sia importante occuparsi del benessere dei bambini in quanto questo è di beneficio per la collettività. Risulta oggi quanto mai necessario sancire nuovi patti di fiducia tra istituzioni e individui intorno alle questioni di protezione e tutela.

¹⁴ Moro A. C. (2012), *Manuale di diritto minorile*, Zanichelli, Bologna.

Riportare questi temi all'attenzione pubblica è compito cui la comunità professionale non può esimersi, costruendo e ricostruendo cultura intorno al lavoro sociale.

Nella percezione comune, il lavoro dell'assistente sociale con bambini, ragazzi e con le loro famiglie, laddove non si tratti di interventi di contrasto alla povertà, difficilmente viene codificato come settore di welfare. Oggi, invece, occorre sollecitare l'attenzione positiva e costruttiva su questi temi anche attraverso la comunicazione e la narrazione e le testimonianze dei tanti bambini e ragazzi cui gli interventi sono stati dedicati. È opportuno individuare tempi congrui di valutazione in merito agli interventi posti in essere, i risultati ottenuti in termini di efficacia (e non solo di efficienza economica). Partendo da una adeguata valutazione del fenomeno anche attraverso una più adeguata raccolta di dati a livello nazionale, andrebbero costruiti indicatori specifici di valutazione, quali ad esempio, la non reiterazione di percorsi familiari simili, che sembrano tramandarsi di generazione in generazione. Interrompere quella drammatica catena è uno degli obiettivi che interventi di protezione e tutela si danno e va scientificamente misurato. La mancanza di investimenti sistematici di lungo periodo nella prevenzione del maltrattamento produce maggiori costi sociali e sanitari per lo Stato nel breve e medio periodo. Investire di più e meglio nella prevenzione della violenza sui bambini significherebbe, quindi, produrre un decisivo cambiamento strutturale della politica della spesa con evidenti benefici economici per il bilancio dello Stato, oltre alla realizzazione di una più efficace tutela dei diritti dei bambini¹⁵. Diventa pertanto più che mai necessario e urgente varare un sistema di monitoraggio per meglio orientare le politiche di prevenzione, protezione e cura dei minorenni maltrattati. È questo il tempo in cui diventa necessario comunicare i dati di efficacia, comunicarli alla collettività, ristabilendo patti di fiducia nelle istituzioni che si modificano e sono in grado di leggere territori in cambiamento.

Il lavoro delle operatrici e degli operatori del servizio sociale si trova altresì ad affrontare le sfide delle nuove aree di intervento nelle quali essi sono chiamati a offrire il loro contributo professionale. In particolare, anticipando un tema che sarà sviluppato successivamente, nuove domande e sollecitazioni professionali

emergono nei percorsi di accompagnamento dei ragazzi e delle ragazze che, allontanati dalla famiglia di origine per motivi di tutela, raggiungono i diciotto anni ospiti in comunità residenziale o famiglia affidataria con una prospettiva o di chiusura del percorso o di proseguimento con un progetto individualizzato di accompagnamento all'autonomia.

La relazione di cura e di empowerment con questi giovani, spesso incontrati dal servizio quando essi erano ancora bambini, richiede agli operatori e alle operatrici di mettere in gioco competenze parzialmente diverse rispetto a quelle che servono per la progettazione e la conduzione degli interventi di tutela. All'interno del sistema dei servizi è necessario andare verso la specializzazione di figure di assistenti sociali che facciano da ponte tra l'area della tutela e l'accompagnamento verso l'età adulta. Il tema dell'autonomia interpella il sistema dei servizi a un cambiamento di paradigma su molteplici piani sfidando le rappresentazioni interne ed esterne alle professioni e alle organizzazioni. Questo spostamento implica: *sul piano culturale*: un'oscillazione già difficile tra adultocentrismo, sostegno e protezione; tra riparazione e autonomia; *sul piano professionale*: un posizionamento tra funzione esperta e riconoscimento della soggettività, del protagonismo; un approccio a giovani adulti; *sul piano organizzativo*: da un impianto autocentrato socio assistenziale a un modello partecipativo e generativo. Questa figura di assistente sociale per il giovane adulto è quindi diversa da quella che tipicamente segue gli adulti economicamente e socialmente più deboli, per aiutarli a superare fasi critiche della propria vita stimolandone l'autonomia e l'autosufficienza onde evitare il cronicizzarsi di situazioni di dipendenza assistenziale e di marginalità. La figura innovativa richiama principi propri della legge 328/2000 muovendosi in un'ottica promozionale che prevede l'attivazione di interventi per garantire la qualità della vita, i diritti di cittadinanza, pari opportunità, non discriminazione e la mobilitazione delle risorse della comunità, mantenendo un ruolo di governo e regia della rete locale di servizi e interventi. Come espresso dal codice deontologico, questa figura deve contribuire a sviluppare la conoscenza e l'esercizio dei propri diritti/doveri nell'ambito della collettività e favorire percorsi di crescita anche collettivi che sviluppino sinergie e aiutino singoli e gruppi. La sua funzione di *empowerment* rispetto a un giovane adulto vuol dire accompagnare in una prospettiva di benessere e autonomia soggetti competenti e capaci di decidere che cosa è bene per la loro vita.

¹⁵ Terre des Hommes e Cismai per l'Autorità garante per l'infanzia e l'adolescenza (2015), *Indagine nazionale sul maltrattamento dei bambini e degli adolescenti in Italia*.

ESPERIENZE

LA PAROLA AI RAGAZZI E ALLE RAGAZZE

La protezione del minorenni che avviene attraverso il distacco dalla propria famiglia è uno dei temi più dibattuti nella riflessione sulle riforme da attuare in ambito di tutela e protezione. La testimonianza di Emanuele, qui sotto riportata, è un tentativo di condividere un'esperienza di recupero, un modo per restituire il senso a una delle sfaccettature del lavoro degli operatori sociali in ambito minorile. La possibilità di dare una risposta avviene solo dopo che è passato un tempo di crescita, di maturazione, di valutazione, di comprensione che convince tutti, operatori e familiari che hanno vissuto e partecipato quel giorno a quello "strappo". Il distacco, nelle parole di Emanuele, non è più uno "strappo", ma rappresenta una cucitura ben fatta, con dedizione, pazienza e perseveranza.

Emanuele è ospite di una Comunità gestita dalla cooperativa Mirafiori di Torino.

Sono Emanuele, ho 17 anni il mio percorso in comunità è iniziato circa tre anni fa. "Prigione, prigione, prigione" questa era la parola che mi ripeteva tutti i giorni all'inizio. Mi sentivo soffocare, mi mancava tutto: mia madre, la mia zona, i miei amici, insomma la mia vita precedente all'inserimento.

Stare senza telefono per i primi giorni, rispettare regole nuove che ritenevo assurde non è stato per niente facile.

Col tempo ho iniziato a comprendere i motivi che mi avevano portato in comunità e a realizzare tutto ciò che fino a quel momento mi era stato impossibile fare. Prendermi cura di me, ascoltare i miei bisogni e intraprendere quella strada che immagino sarà il mio futuro, ho imparato a suonare, ho scoperto che cantare mi aiuta a sfogarmi, ho scelto una scuola che mi piace molto.

Sicuramente non è stato per nulla facile ma mi è servito a scoprire me stesso, con le mie risorse e i miei limiti. Mia mamma è sempre stata coinvolta nel mio percorso, è fiera di me e dei miei cambiamenti.

Se il mio obiettivo prima era sopravvivere alla giornata adesso è iniziare a lavorare, farmi un futuro e una famiglia. Ho capito che ci sono altre cose da fare, ho un contratto di lavoro che mi aspetta, appena questo virus farà aprire il ristorante che mi ha assunto, voglio continuare a studiare, cose che non immaginavo prima, oggi fanno parte di me. Ho incontrato persone che mi vogliono bene, ho capito che il destino non è segnato ma posso costruirlo. Sono Emanuele, ho 17 anni e tanti sogni nel cassetto.

Ciao

Emanuele

ESPERIENZE

LETTERA APERTA DI UN'ASSISTENTE SOCIALE

Con questa lettera vorrei provare a spiegarvi che cosa significa occuparsi di tutela delle bambine e dei bambini, degli adolescenti oggi, dopo 30 anni di esperienza nel campo, a stretto contatto con famiglie e bambini in difficoltà.

Vorrei spiegarvi anzitutto che "fare" l'assistente sociale in un'area minori è un compito pubblico, non facile da sostenere, perché ogni giorno dobbiamo muoverci con tutta la delicatezza che i bambini e i loro genitori si meritano di ricevere.

I sentimenti di paura, dolore, rabbia, incertezza, tristezza accompagnano il lavoro quotidiano a contatto con le famiglie che incontriamo.

Sono proprio io, l'assistente sociale che ruba i bambini, che vi sta parlando. Quella che più volte ha dovuto consolare bambini maltrattati, abusati, che guardandoti negli occhi ti chiedevano "perché a me?".

Seppure questa è una domanda a cui è difficile se non impossibile trovare una risposta, credo ancora che valga la pena accoglierla ed esserci.

Mai come in questo periodo sento che la protezione dei bambini stia venendo meno dietro ideologie e accuse politiche e populiste lontane dal sentire professionale. Dico professionale perché non basta il cuore, occorrono la mente, la preparazione, lo studio, l'approfondimento e il confronto costante.

Non ci si improvvisa. Non ci si può permettere la leggerezza di affidarsi al senso comune come molti sostengono in questo momento storico.

Così come ci aspettiamo che siano tecnici esperti a occuparci dei nostri ponti e delle nostre infrastrutture, medici della nostra salute, dovremmo avere fiducia in quello che tecnici ed esperti sociali hanno maturato in anni di esperienza nel settore. Purtroppo anche i ponti cadono, ma non per questo ci arroghiamo il diritto di accusare una intera categoria professionale. I diritti acquisiti non vanno messi in discussione perché è un fatto di giustizia sociale. È frutto di battaglie e conquiste se oggi il bambino è visto come soggetto di diritto. È frutto del pensiero e dell'esperienza se l'istituzionalizzazione oggi è stata superata da forme di accoglienza più a misura di persona e di bambino come l'affidamento familiare.

Mai un bambino viene visto senza pensare alla sua famiglia e alla sua storia e quando l'autorità giudiziaria decide per la sua massima protezione ciò avviene dopo aver tentato ogni forma possibile di aiuto e sostegno.

Il tanto discusso allontanamento in quei casi diventa la salvezza per quei bambini e per quei genitori nella consapevolezza che quel distacco può rappresentare l'occasione di un nuovo inizio. Molte volte mi trovo a dire "i miei bambini", sì perché in fondo un po' lo sono e quando loro parlando dicono "la mia assistente sociale" questo è la conferma di una relazione attenta, costante, trasparente, veritiera che accompagna il percorso di valutazione e eventuale recupero delle figure genitoriali.

Lo stesso rapporto attento, costante, trasparente, veritiero lo offro ai genitori, che molte volte portano il loro essere stati bambini feriti, non accolti, maltrattati, abusati, di fatto non visti.

A volte, la risposta, è di chiusura, di negazione, di rabbia. Ma in molte altre occasioni ho visto un cambiamento, un riconoscere i limiti e il bisogno di aiuto.

Come potervi dire che non è negando che esistono nuclei in difficoltà che si tutelano i minori.

Come potervi dire che i tempi dei bambini sono preziosi e da rispettare e non sempre coincidono con quelli degli adulti.

Come potervi dire che ogni allontanamento viene deciso da giudici dopo un'attenta e complessiva valutazione, sempre a protezione dei bambini.

Come potervi dire che una politica attenta dovrebbe offrire maggiori risorse per garantire gli interventi di sostegno ai bambini e alle loro famiglie.

Come potervi dire che, se dopo 30 anni sono ancora qui a cercare le parole giuste per dire, è perché non ho perso la speranza in una società attenta e responsabile che sa capire, che sa accogliere chi è più in difficoltà e che sa prendersi cura di chi altrimenti sarebbe indifeso.

F.S.

METODOLOGIA

LE FAMILY GROUP CONFERENCES

La family group conference è un modello di intervento sociale, nato in Nuova Zelanda negli anni '70 e sviluppatosi nel mondo anglosassone negli anni '90. La storia dell'intervento nel contesto neozelandese è partita dalla pressione politica esercitata dalla minoranza Maori, la quale, rivendicava la possibilità di presentare il proprio modello educativo di tipo comunitario, come alternativa all'allontanamento dei minori dalle loro famiglie. Le Family Group conference hanno avuto fortuna nella loro diffusione perché da subito si sono manifestate come uno strumento innovativo nell'ambito della tutela minorile, che offre la possibilità di coinvolgere [...] la famiglia, vale a dire quello stesso luogo in cui i minori e i ragazzi allontanati, a un certo punto della loro storia, chiedono di ritornare¹⁶.

La traduzione italiana più coerente è quella di "riunione di famiglia". Si tratta di un percorso che dura mediamente 6/8 settimane, in cui, sulla base della scelta di un Assistente Sociale referente per un caso, viene incaricata una figura indipendente dai Servizi, il *facilitatore*, per l'organizzazione di una Riunione del gruppo familiare del minorenne segnalato o già in carico. È un metodo *child/person-centred*: il minorenne destinatario viene a essere il protagonista dell'intero percorso, a partire dall'individuazione delle persone da invitare alla Riunione, dal minorenne stesso ritenute importanti per le decisioni concrete da prendere. La scheda di segnalazione è scritta pensando di essere rivolta a "non addetti ai lavori", con l'utilizzo di un linguaggio accessibile e comprensibile, non tecnico. Scopo della Riunione è costruire e sottoscrivere un progetto a più "voci", il quale viene poi sottoposto all'approvazione finale da parte dell'assistente sociale. Se il progetto viene ritenuto valido dal servizio verrà poi implementato, realizzato e sottoposto a valutazione in itinere proprio dalle figure di riferimento che lo hanno redatto all'interno della riunione familiare. Il modello prevede delle tappe operative definite:

- **Attivazione:** l'assistente sociale compila la scheda di attivazione e scrive una relazione di accompagnamento alla richiesta. Il metodo si presta per bambini e ragazzi dai 10 anni in su;
- **Preparazione:** il facilitatore incontra la famiglia e traccia una mappa della rete familiare insieme al ragazzo che sceglie chi invitare. Vengono anche individuate con i partecipanti una data e un luogo per l'incontro;

¹⁶ Maci F. (2011) Lavorare con le famiglie nella tutela minorile. Il modello delle Family Group Conference, Erikson, Trento.

Riunione di famiglia: prevede uno spazio di intervento da parte dell'assistente sociale, che esprime le preoccupazioni iniziali e valuta alla fine della riunione il progetto di tutela presentato dalla famiglia. Tale progetto viene redatto dai partecipanti insieme al facilitatore in uno spazio autonomo. Le riunioni prevedono sempre un momento conviviale di chiusura.

Monitoraggio e verifica del progetto di tutela: è compito sia dei familiari coinvolti sia dell'assistente sociale monitorare e verificare il progetto in itinere.

In Piemonte sono in atto alcune sperimentazioni del metodo che risulta essere un valido strumento al fine di elaborare e costruire un intervento co-partecipato con le famiglie.

5.3

Il segretariato sociale

Il segretariato sociale, per l'informazione, la consulenza e l'accesso ai servizi per tutti i cittadini, rientra tra i livelli essenziali di assistenza. Uno strumento ispirato a un principio universalistico, che mira a creare forme di integrazione in un sistema fortemente categorizzato. L'idea del segretariato sociale è concepita sulla base di precedenti "buone pratiche" in un processo induttivo che valorizza le esperienze territoriali¹⁷. Seppur la sua istituzione è stata stabilita da una legge nazionale, la sua attuazione è stata affidata agli enti locali (comuni, consorzi, distretti) e risente delle diverse sfaccettature assunte dal singolo ente che ha interpretato l'attuazione, sostanzialmente basandosi su due approcci interpretativi del concetto essenziale. Il primo, maggiormente legato ai principi ispiratori della normativa, vede nell'essenziale ciò che risulta necessario, indispensabile a soddisfare un determinato e specifico bisogno sociale, strettamente dipendente dalla condizione della persona verso cui si dirige la prestazione. Il secondo orientamento, decisamente più restrittivo, associa il termine essenziale alle risorse finanziarie dell'ente, compatibilmente con il livello minimo al di sotto del quale non è possibile andare.

¹⁷ Stame N. (2016), *Valutazione pluralista*, Franco Angeli, Milano.

La panoramica nazionale si dipana quindi tra questi diversi posizionamenti minando in parte l'intento di creare un sistema uniforme su tutto il territorio nazionale. Il tipo di servizio può quindi cambiare di molto anche tra comuni limitrofi. Questo avviene non solo in considerazione delle peculiarità territoriali, ma prioritariamente perché non esistono precisi standard definiti a livello nazionale.

Il segretariato sociale professionale - Nella consapevolezza che un approccio induttivo possa rappresentare la modalità migliore per fornire una teorizzazione del servizio, si evidenziano le peculiarità che lo dovrebbero caratterizzare. Concentrarsi su tale processo significa focalizzare cosa un programma diventa attraverso la negoziazione delle definizioni dei suoi aspetti principali proposta dai soggetti attuatori. Le maggiori differenze riguardano: i processi decisionali (piani di zona più o meno partecipati), il modo di istituire il servizio (risorse a disposizione, collocazione del servizio interno/esterno all'ente), l'impostazione del lavoro da svolgere e i risultati ottenuti dagli utenti¹⁸.

Il segretariato sociale si connota quindi come uno spazio di ascolto, informazione e orientamento. Il cittadino che vuole conoscere quali possibilità ci sono per lui in termini di opportunità, servizi e prestazioni sociali, si rivolge all'assistente sociale per comprendere le reali possibilità di risposta che offre il territorio; altri punti rete del territorio possono accogliere i cittadini: associazioni, patronati, enti assistenziali¹⁹.

L'assistente sociale, per sua formazione, possiede competenze volte a leggere e connettere punti rete di un territorio e può così agevolare i passaggi offrendo un contenuto professionale prezioso e specializzato al lavoro di informazione²⁰.

Il segretariato sociale tendenzialmente si connota come un servizio distinto dagli altri, ma collegato a essi con caratteristiche ben delineate che si adatta all'assetto organizzativo dell'ente e può cambiare in funzione di alcune variabili quali: l'accesso (libero o su appuntamento); il ruolo o funzione (nel primo caso, un assistente sociale svolge a turno questo ruolo; nel secondo caso questa

¹⁸ Stame N., Lo Presti V., Ferrazza D. (2010), *Segretariato sociale e riforma dei servizi. Percorsi di valutazione*, Franco Angeli, Milano.

¹⁹ Bertotti T. (2016), *Il servizio sociale in comune. Lavoro di cura e di comunità*, Maggioli, Bari.

²⁰ Fabbri V., Lippi A. (2007), *Il Segretariato sociale. Storie e modelli organizzativi*, Carocci, Roma.

funzione viene attribuita a un assistente sociale specifico); la *gestione del servizio interna o esterna all'ente; la presenza o meno del personale amministrativo con compiti di filtro*²¹.

Ogni scelta rispetto a queste variabili offre una composizione differenziata del servizio e richiede attenzione e consapevolezza nelle scelte. Il segretariato sociale è indubbiamente la porta di accesso al mondo dei servizi, il primo contatto tra il cittadino e le istituzioni deputate ad aiutarlo. La prima impressione è quindi fondamentale per dare un buon *imprinting* alla relazione che da lì si svilupperà e formare un certo giudizio sul funzionamento del servizio.

Funzione di accoglienza e funzione informativa- Il segretariato sociale professionale racchiude in sé entrambe le funzioni che devono essere bilanciate nella relazione con la persona.

Formare operatori di diverse professionalità capaci di raccogliere ed elaborare segnali di malessere da parte delle persone che accedono al servizio, significa migliorare le capacità non solo cognitive ma anche emotive, relazionali e comunicative; il problema non è, quindi, solo di conoscere servizi e risorse del territorio, di avere sviluppato competenze sul piano cognitivo ma anche quello di sapere attivare in sé quelle risorse che consentano di contrastare i movimenti difensivi che il contatto con l'esperienza dolorosa del bisogno suscita in ognuno di noi.

I maggiori ostacoli nella capacità di accoglienza si ritrovano principalmente in alcuni atteggiamenti di minimizzazione, generalizzazione della domanda attivando un meccanismo distanziante impersonale, freddo.

Assuefazione, incompetenza, negazione del problema, differenti posizioni rispetto agli utenti sono ulteriori barriere all'accoglienza.

Fornire al cittadino tutte le informazioni di cui ha bisogno per affrontare il proprio problema, dare alla persona le giuste informazioni sono le condizioni necessarie per permettergli di esercitare i propri diritti e ottenere ciò di cui ha bisogno. Al fine di eludere il rischio di fornire informazioni obsolete o scorrette è necessario e importante un costante aggiornamento degli operatori, garantendo anche un tempo informativo/formativo.

L'esperienza che maggiormente traduce quanto l'attività di segretariato sociale possa adattarsi al mondo minorile è la realtà dei centri Informa Giovani presente, in modalità differenziate, sul territorio italiano con l'obiettivo di intercettare i bisogni del mondo giovanile offrendo risposte adeguate e possibilità aggregative.

In ambito minorile sono da privilegiare quelle esperienze di prossimità che incontrano i giovani nei luoghi di aggregazione e di ritrovo al fine di intercettare domande e bisogni.

L'approccio dovrebbe essere di tipo olistico che punta allo sviluppo di una rete di centri di ascolto e orientamento. Lo sguardo sui giovani dovrebbe essere posto sui loro problemi, ricordando le principali difficoltà che riguardano il mondo giovanile: lavoro, formazione e fiducia nella società e nel futuro. Un approccio olistico, complessivo e organico per le politiche giovanili permette l'ascolto e la rilevazione delle esigenze dei ragazzi e delle ragazze, in base alle fasce d'età, in una ottica di parità di genere e di equità nelle opportunità. Il potenziamento di luoghi e "tavoli" di confronto permanenti dovrebbe raccogliere la rappresentanza non solo dei territori ma anche quella del mondo economico, produttivo, scolastico, universitario e associativo, con un coordinamento permanente e trasversale in materia di politiche giovanili. La dimensione sociale potrebbe farsi garante di queste connessioni, ricostruendo una sua presenza fattiva nei luoghi di vita e di incontro dei giovani, quali ad esempio il mondo scolastico. Sarebbe opportuno offrire spazi dedicati di prevenzione precoce per i ragazzi anche attraverso la presenza dell'assistente sociale all'interno delle scuole quasi a mutuare e arricchire con la specifica professionalità l'esperienza dello spazio di ascolto psicologico. Intercettare non solo il disagio psicologico ma anche quello sociale dei ragazzi e delle ragazze rappresenta un'occasione per ricondurre e arricchire i luoghi della progettazione comunitaria di significati ed esperienze.

²¹ <http://www.maggiolieditore.it/il-servizio-sociale-in-comune.html>

METODOLOGIA

IL COMMUNITY SOCIAL WORK

Il servizio sociale di comunità si può definire come l'approccio complesso che il servizio sociale adotta per concorrere allo sviluppo della comunità locale, utilizzando le conoscenze, il metodo, gli strumenti e le tecniche specifici della professione e adattando le proprie funzioni alle esigenze del territorio soggetto all'intervento²². Si propone di affrontare situazioni di disagio con un focus non più individuale ma in capo a comunità intere, da intendersi sia come territori specifici (comunità locali: quartieri, paesi, piccole città), sia come ideali connessioni tra *preoccupati di qualche cosa* (comunità di interesse)²³. Il community worker è dunque colui che sviluppa e valorizza connessioni e opportunità di relazione tra le realtà locali e il suo obiettivo è quello di attivare, costruire e rafforzare una comunità.

Sempre di più, questo approccio, è diffuso nella progettazione di servizi e interventi sociali sostanzialmente per due ragioni:

- la necessità di ottimizzare e non disperdere risorse;
- la necessità di rispondere a fenomeni complessi per cui risulta necessario costruire una visione integrata.

Si tratta pertanto di segnare la transizione da una cultura basata sul bisogno e sulla mancanza a una basata sulle risorse e sulle capacità. L'intento è quello di sensibilizzare i cittadini al senso di appartenenza e di comunità al fine di promuovere partecipazione alla costruzione del benessere sociale²⁴.

Un cambiamento importante all'interno della politica dei servizi che richiede di individuare la strategia più corretta per realizzare il passaggio da una modalità prioritariamente di aiuto individuale a un pensiero che si allarghi alla comunità e da una premessa mentale di tipo riparativo a una preventivo/promozionale²⁵.

Le coprogettazioni necessitano del lavoro di una figura facilitante che ha il compito di abbattere le iniziali resistenze e diffidenze, leggere le opportunità e scomporre, incastrare, ricomporre le risorse in modo inedito per creare dunque qualcosa di nuovo.

²² Allegri E. (2015), *Il servizio sociale di comunità* Carocci, Roma.

²³ Mayo M. (2002), *Community work*, in Adam R., Dominelli L., Payne M. (eds.) *Social work: Themes, issues and critical debates*, London, Palgrave.

²⁴ Allegri E. (2015), *Il servizio sociale di comunità* Carocci, Roma.

²⁵ Raineri M.L. (2013), *Community care*, in A. Campanini (dir.) *Nuovo Dizionario di servizio sociale*, Carocci, Roma pp. 146-149.

In ambito di contrasto alle povertà educative, il *community social worker*, costruisce reti a partire dall'esistente, connettendo ambiti diversi quali quelli dell'agio (sport, attività ludiche, espressive, di animazione...), quelli a vocazione più tradizionale educativi/sociali, quelli istituzionali.

Mettere insieme tavoli di coprogettazione significa anzitutto lavorare sul senso di comunità. Non esiste comunità se i soggetti singoli non si sentono parte di essa. Il senso di appartenenza è qualcosa che si costruisce con il tempo, che deve maturare e che si nutre, si autoalimenta attraverso le esperienze positive, i risultati ottenuti. Questi devono necessariamente essere valorizzati, non solo in termini economici, ma anche in termini di qualità. La comunità, in questa logica, diventa un beneficio per tutti, in primo luogo per i destinatari degli interventi che possono trovare risposte differenziate e diversificate ai loro bisogni.

Conoscere in modo diffuso e articolato le opportunità del territorio, metterle in rete in modo inedito, permette di nutrire di possibilità gli spazi abitati dai bambini e bambine, dai ragazzi e dalle ragazze. La comunità intesa nel mix istituzionale e informale diventa dunque il grembo collettivo che accoglie chi è più in difficoltà e lo sostiene, prevenendo la necessità di interventi più invasivi.

Ad esempio, nel comune di Milano si è recentemente sviluppato il progetto Qubi²⁶ che ha previsto l'elaborazione di 23 ricette di quartiere con la realizzazione di solide partnership tra pubblico e privato.

Il progetto si pone l'obiettivo di realizzare azioni di contrasto alla povertà infantile attraverso la messa in rete di servizi differenziati, per facilitare l'accesso e la distribuzione di tutte le risorse disponibili raggiungendo un maggior numero di famiglie con bambini. Scorrendo la mappa del territorio milanese si mettono in connessione realtà del terzo settore e realtà istituzionali di diverso approccio e matrice.

Sono state istituite le *"assistenti sociali di comunità"*, introdotte all'interno delle singole coprogettazioni territoriali, con l'obiettivo di interfacciarsi con le realtà del privato sociale che operano in ambito minorile. La coprogettazione è lo strumento cardine del *community social work* ed è la fase in cui i singoli particolarismi, i singoli approcci e le singole realtà mettono in rete le proprie risorse al fine di costruire percorsi inediti e innovativi, che sono molto più della somma delle singole parti.

²⁶ <https://www.secondowelfare.it/povert-e-inclusione/qub-chi-sono-e-cosa-fanno-le-assistenti-sociali-di-comunita.html>

Alcune fasi di preparazione/processo caratterizzano il lavoro:

- la mappatura delle risorse territoriali e l'invito alla partecipazione;
- la conoscenza reciproca attraverso la presentazione del proprio servizio, intervento, della propria specificità e della propria identità;
- la fase di messa a disposizione delle risorse per la costruzione di una progettualità comune e condivisa;
- la creazione di processi innovativi che nascono dalla messa in comune delle risorse.

5.4 Il Pronto intervento sociale (PIS)

L'art. 22 della legge n. 328 del 2000 prevede il Pronto intervento sociale quale livello essenziale di assistenza da garantire in ogni ambito territoriale a persone che vivono in situazione di emergenza sociale. Il quadro nazionale presenta spazi di realizzazione non uniformi sul territorio, piuttosto diversificati, tranne che per alcune esperienze maggiormente legate al privato sociale.

La priorità dell'intervento è volta a soddisfare bisogni non rinviabili di sussistenza e relazione in situazioni imprevedibili di abbandono, privazione, allontanamento dal nucleo familiare per tutte le persone presenti sul territorio. La protezione viene intesa non solo dal punto di vista fisico ma nella sua accezione più ampia che abbraccia anche l'aspetto relazionale e affettivo.

Il nucleo centrale dell'intervento è la valutazione del bisogno da parte dell'operatore il quale tempestivamente individua e attiva una prima risposta al bisogno espresso.

Le peculiarità del servizio si possono rintracciare nell'attuare azioni di contenimento del rischio, nell'individuare risposte di primo intervento e comunicare ai servizi competenti i contenuti dello stesso per la successiva presa in carico. La gestione professionale delle emergenze dovrebbe realizzarsi in capo al servizio sociale di territorio o in stretta connessione con esso anche per favorire una presa in carico di continuità della situazione post-emergenziale.

Pronto soccorso sociale. Si tratta per lo più di interventi ad ampia scala che coprono prioritariamente l'intera giornata, in particolare gli orari in cui i servizi di territorio sono chiusi.

Generalmente il servizio si attiva attraverso una chiamata telefonica, diventa pertanto di prioritaria importanza la competenza dell'operatore che risponderà alla chiamata mettendo in atto capacità empatica, di ascolto fornendo risposte il più possibile chiare e comprensibili.

In ambito minorile diverse esperienze hanno arricchito la possibilità di interventi precoci e tempestivi a tutela dei minori. Il quadro di realizzazione non è omogeneo, estremamente diversificato e caratterizzato da discontinuità progettuale. Si affrontano situazioni di urgenza che richiedono interventi tempestivi ma non necessariamente immediati a differenza di tutte quelle situazioni in cui a tutela del minorenne si deve intervenire in maniera improcrastinabile per soddisfare bisogni primari di sussistenza, di relazione, di tutela della persona in contesti di violenza, di inadeguatezza grave, di privazione o di allontanamento dal nucleo e in quelle situazioni imprevedibili che richiedono un immediato soccorso sociale²⁷. Occorre non dimenticare che l'emergenza sta anche nel vissuto della singola persona che nel presentare lo stato di bisogno, tende a richiedere assistenza sociale urgente, poiché vive quasi sempre la sua situazione come una condizione non sopportabile e per la quale desidera ricevere prestazioni e risposte immediate, tipiche delle situazioni di emergenza.

L'attivazione di interventi di emergenza sociale si realizza pertanto attraverso una rete di servizi presenti sul territorio capaci di fornire prestazioni e individuare soluzioni congrue ai bisogni primari e immediati di tutela che vengono rilevati²⁸.

Laddove il PIS non si configura come specifico servizio, è il Servizio Sociale di area a dover rispondere all'emergenza/urgenza. Il rischio dunque è che l'emergenza/urgenza risulti essere normalizzata e appesantisca l'ordinarietà del servizio. Quello di cui il servizio sociale ha maggiormente bisogno di disporre è di una struttura organizzativa specificatamente dedicata alla gestione di queste situazioni e dei relativi interventi, per non mandare in sofferenza tutta l'attività ordinaria già molto complessa.

²⁷ Ordine nazionale degli assistenti sociali, Codice deontologico dell'assistente sociale, ed. 2020.

²⁸ www.cosper.coop

Si tratta sostanzialmente di un servizio che con modalità metodologicamente diverse da quello “ordinario”, realizzi quel PIS che deve avere le caratteristiche di un servizio specifico, dedicato e specializzato all'interno dell'offerta pubblica dei servizi sociali, con una sua propria struttura organizzativa, standardizzata a livello nazionale, in forma qualitativamente e territorialmente omogenea²⁹.

Si tratta indubbiamente di una nuova posizione, un nuovo ruolo, del servizio sociale nelle politiche di welfare. La specificità dell'intervento richiede alta specializzazione e capacità di “stare nell'emergenza” attraverso azioni non improvvisate e dettate dall'emotività ma da una visione metodologica precisa che tiene conto anche degli aspetti introspettivi degli operatori a esse preposti. Si devono pertanto affiancare alle politiche organizzative, azioni di sostegno agli operatori, supervisioni mirate con il riconoscimento di adeguati tempi dedicati.

Quanto indicato dalla normativa è comunque posto in modo da essere difficilmente realizzabile. In questo ventennio le motivazioni si trovano nei limiti delle risorse del Fondo nazionale per le politiche sociali. Va quindi constatato che spesso nei territori non ci sono risorse finalizzate alle azioni di pronto intervento sociale.

Le esperienze di PIS come livello essenziale di risposta delle emergenze sociali presenti sul territorio nazionale hanno alcuni elementi comuni quali:

- la titolarità pubblica del servizio in capo a enti locali singoli o associati;
- l'integrazione gestionale del servizio che vede l'ente pubblico titolare con soggetti del terzo settore selezionati con procedura di evidenza pubblica;
- l'attivazione di una centrale operativa h24 per garantire la copertura del servizio e la tempestività della risposta³⁰.

29 Mirri A. (2018), *Emergenze, urgenze e servizio sociale*, Carocci Faber ed.

30 Ministero del lavoro e delle politiche sociali (2020), *I servizi sociali ai tempi del coronavirus. Pratiche in corso nei comuni italiani*, Roma.

ESPERIENZE

IL CALL CENTER MADRE-BAMBINO

Il Call Center Madre-Bambino, che ha festeggiato il suo 10° anniversario, è un servizio cittadino in convenzione tra il Comune di Torino e le Organizzazioni di volontariato del Coordinamento Madre-Bambino, con il contributo della Regione Piemonte, che si occupa di situazioni in emergenza di madri con minori, donne sole, gestanti, italiane e straniere in gravi difficoltà o vittime di maltrattamento residenti o domiciliate sul territorio. Il servizio è gestito da due assistenti sociali assunte presso il Gruppo di volontariato vincenziano, che ricevono le segnalazioni di casi di emergenza da parte di servizi sociali, ospedali, forze dell'ordine, associazioni, centri di volontariato, parrocchie. Il servizio offre attività di consulenza e orientamento, gestisce e coordina posti di accoglienza in emergenza messi a disposizione dalle diverse realtà afferenti il Coordinamento mamma-bambino. Tale coordinamento è un'esperienza interessante di rete e connessione tra istituzioni e organizzazioni di volontariato nata spontaneamente nel 1989 a seguito di un'esigenza di confronto tra pubblico e privato in merito ai problemi delle donne in difficoltà e in particolare di quelle con figli. I continui contatti si trasformarono in incontri che diedero vita a un piccolo gruppo di lavoro che periodicamente si incontrava per discutere i problemi emergenti e le possibili strategie d'intervento. Vista la sempre maggiore complessità delle situazioni, il gruppo incominciò a coinvolgere tutte le realtà impegnate nel settore invitando direttamente i vari responsabili sia degli enti pubblici che del privato sociale e programmando incontri mensili. Queste riunioni divennero uno spazio di confronto in cui trattare il cambiamento sociale in atto, formulare delle proposte operative per favorire la risoluzione dei problemi e individuare, anche in relazione ai singoli casi, la struttura d'accoglienza più idonea. Partecipano al coordinamento attraverso figure di rappresentanza il Tribunale per i minorenni del Piemonte e della Val d'Aosta, la Regione, il Comune di Torino e le diverse realtà di accoglienza del mondo del volontariato e del terzo settore. È nato così, all'interno di questi spazi di confronto, il servizio di call center, che, oltre a essere strutturato per la risposta in emergenza, partecipa in modo attivo al coordinamento al fine di elaborare possibili prosegui delle progettualità in corso e prese in carico.

Il Call center Madre-Bambino ha ricevuto il 2° premio nazionale da “Cultura e Società” come modello di collaborazione tra pubblico e privato³¹.

31 Si rimanda a: Coordinamento Madre-Bambino, *Analisi dei dati 2019*.

Bibliografia

- AA.VV. (2012), Gli interventi di servizio sociale nelle calamità naturali, in "La professione sociale" rivista di studio analisi ricerca semestre monografico a cura del centro studi di Servizio sociale, anno 22-n. 43.
- AA.VV. (2019), L'accoglienza residenziale per i minori fuori famiglia, Istituto degli Innocenti, Firenze.
- Addotta S., De Camillis M. (2009), Piccoli e grandi: la comunità protegge i suoi bambini, Maggioli, Rimini.
- Allegri E. (2015), Il servizio sociale di comunità, Carocci, Roma.
- Bertotti T. (a cura di) (2016), Il servizio sociale in comune. Lavoro di cura e di comunità, Maggioli.
- Calbucci R., Deidda M., De Santi M., Di Rosa R.T., Fiorentini A., Giuliano E.M., Gui L., Mordegli S., Pelosio S., Sartori F., Ticchiati R., Zannoni A. (2016), Servizio sociale e calamità naturali. Interventi di servizio sociale, Edizioni EISS Roma.
- Campanini A. (2013) Nuovo dizionario di servizio sociale (italiano), Carocci, Roma.
- Campanini A. (a cura di) (2020) Gli ambiti di intervento del servizio sociale. Nuova edizione, Carocci, Roma.
- Fabbri V., Lippi A. (2007), Il Segretariato sociale. Storie e modelli organizzativi, Carocci, Roma.
- Folgheraiter F. (1994), Interventi di rete e comunità locale, Erikson, Trento.
- Lazzari F. Gui L. (a cura di) (2013), Partecipazione e cittadinanza. Il farsi delle politiche sociali nei Piani di zona, Franco Angeli, Milano.
- Leone L., Prezza M. (2017), Costruire e valutare i progetti nel sociale, Franco Angeli, Milano.
- Lippi A. (2013), Pronto intervento sociale, in A. Campanini (dir.), Nuovo dizionario di servizio sociale, Carocci, Roma, pp. 495-497.
- Maci F. (2011), Lavorare con le famiglie nella tutela minorile. Il modello delle Family Group Conference, Erikson, Trento.
- Mannarini T. (2004), Comunità e partecipazione, Franco Angeli, Milano.
- Marzo P. (2015), L'assistente sociale 2.0, La Meridiana, Bari.
- Mayo M. (2002), Community work, in Adam R., Dominelli L., Payne M. (etd) Social work: Themes, issues and critical debates, London, Palgrave.

Mermoz O. (2014), Il Welfare comunitario, in "Prospettive Sociali e Sanitarie", 2 pp. 3-7.

Mirri A. (2018), Emergenze, urgenze e servizio sociale, Carocci Faber ed.

Moro A. C. (2012), Manuale di diritto minorile, Zanichelli, Bologna.

Pedrocco Biancardi M. (2013), Curare senza allontanare. Esperienze di home visiting per il sostegno educativo alla famiglia, Franco Angeli, Milano.

Raineri M.L. (2013), Community care, in A. Campanini (dir.), Nuovo dizionario di servizio sociale, Carocci, Roma, pp. 146-149.

Rainieri M. (2014), Linee guida e procedure di servizio sociale, Erikson, Trento.

Rogers C. R., (trad. it. 1978), Psicoterapia di consultazione. Nuove idee nella pratica clinica e sociale, Astrolabio Ubaldini, Roma.

Stame N. (2016), Valutazione Pluralista, Franco Angeli, Milano.

Stame N., Lo Presti V., Ferrazza D. (a cura di) (2010), Segretariato sociale e riforma dei servizi. Percorsi di valutazione. Collana Valutazioni. Studi e ricerche. Franco Angeli, Milano.

Stanulovic N. (2005), Psicologia dell'emergenza. L'intervento con i bambini e gli adolescenti, Carocci, Roma.

Documentazione

Cismai (2017), Linee di indirizzo per gli interventi di home visiting nella prevenzione del maltrattamento all'infanzia, Modena.

Cismai e Terre des Hommes per l'Autorità garante per l'infanzia e l'adolescenza (2015), Indagine nazionale sul maltrattamento dei bambini e degli adolescenti in Italia.

DGR Regione Piemonte n. 10-8475 (2019), "Approvazione delle nuove linee guida per la segnalazione e la presa in carico dei casi di abuso e maltrattamento ai danni di minori, da parte dei servizi socio-assistenziali e sanitari del territorio regionale".

DGR Regione Puglia 1608-2018, "Linee guida regionali in materia di maltrattamento e violenza nei confronti delle persone minori per età".

Ministero del lavoro e delle politiche sociali (2017), *Linee di indirizzo nazionali. L'intervento con bambini e famiglie in situazione di vulnerabilità. Promozione della genitorialità positiva*, Roma.

Ministero del lavoro e delle politiche sociali (2020), *I servizi sociali ai tempi del Coronavirus. Pratiche in corso nei comuni italiani*, Roma.

Ordine nazionale degli assistenti sociali (2020) Codice deontologico dell'assistente sociale, Roma.

Link web

<http://www.maggiolieditore.it/il-servizio-sociale-in-comune.html>

<https://www.secondowelfare.it/povert-e-inclusione/qub-chi-sono-e-cosa-fanno-le-assistenti-sociali-di-comunita.html>

<https://cosper.coop>

<https://www.oaspiemonte.org/save-the-date-2-luglio-2020-ore-16-30-18-30-webinar-le-usca-unita-speciali-di-continuita-assistenziale-il-ruolo-del-servizio-sociale-professionale-in-piemonte>

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, inquadrandole 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 affido.

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 affido, 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 sociosanitari, 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 sociosanitario, 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 Equipe 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 *équipe* 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: <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.

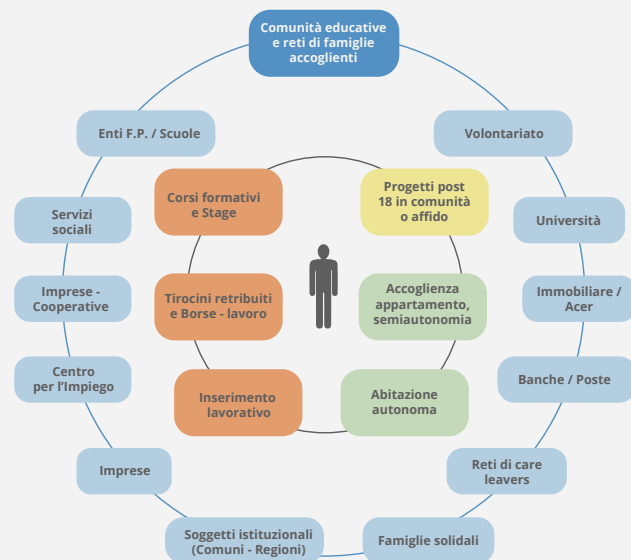
In virtù di ciò, il tutor per l'autonomia è stato rappresentato, dai ragazzi e dalle ragazze, come "cerniera" e "collante": cerniera tra un insieme ampio di mondi e figure differenti, collante tra epoche e fasi differenti nel percorso di vita dei care leavers, ma anche tra i sistemi a cui questi possono 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/>

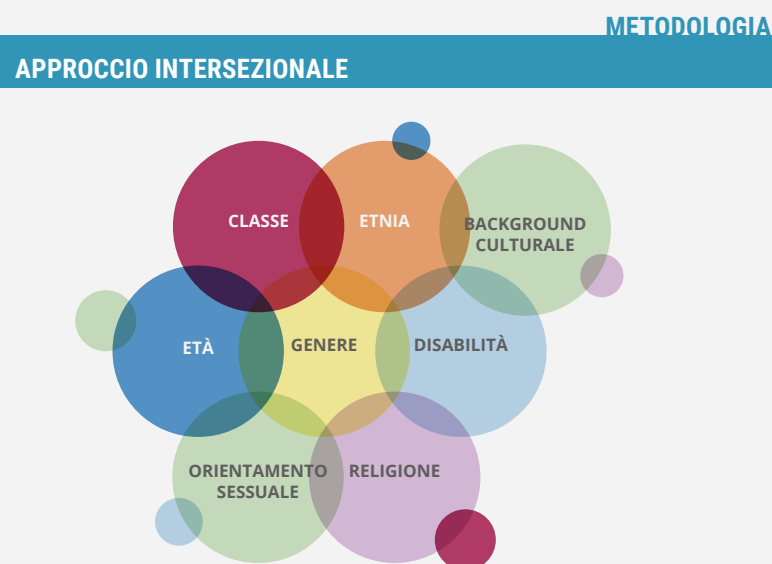
Per fare un esempio pratico dell'utilizzo del metodo intersezionale nel lavoro con i giovani e della scelta delle categorie sociali possiamo vedere alcuni esiti del progetto IGIV nel quale gli operatori e le operatrici delle organizzazioni sociali coinvolte sono stati chiamati a identificare non solo 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.

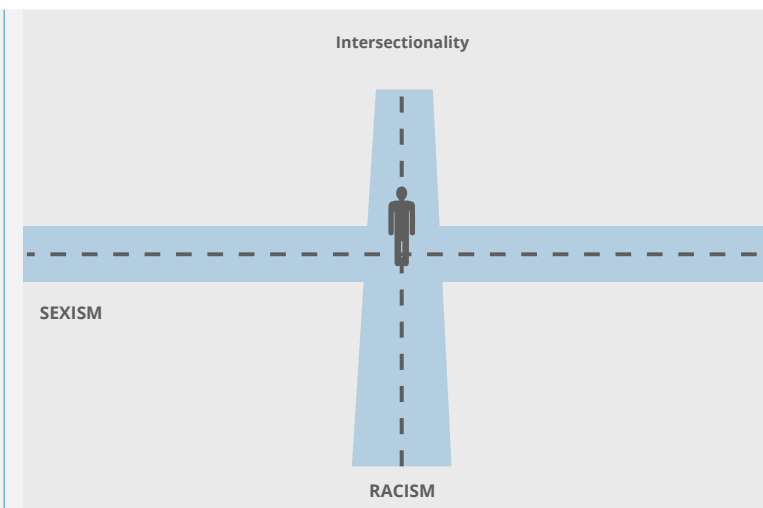
²⁸ Sul concetto di mascolinità egemonica si veda: Connell, R. *Maschilità: Identità e trasformazioni del maschio occidentale*, Milano, Feltrinelli, 1996.

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.



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, Milano, 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).

Capitolo 8

Educativa di comunità, Centri, servizi diurni e semiresidenziali

L'ambito preso in esame in questo capitolo del manuale comprende interventi socioeducativi molto diversi tra di loro, ma accomunati da alcuni aspetti fondamentali:

- sono opportunità, interventi e servizi a disposizione delle realtà territoriali che si realizzano nella dimensione diurna o semi-residenziale;
- si rivolgono a bambini, ragazzi e adolescenti, promuovendo il loro protagonismo possibile;
- concretizzano prevalentemente proposte di natura educativa, animativa e sociale.

8.1

Un approccio comune a progettazione, organizzazione e gestione

Le tipologie di centri descritte nei paragrafi successivi propongono un mix di elementi e aspetti specifici (destinatari, bisogni/problemi e domande sociali poste al centro dell'attenzione) ma, anche comuni. In particolare si tratta di servizi che si occupano di soggetti affini per età o tutti connessi alle tematiche familiari/genitoriali; riguardano problematiche a cavallo tra prevenzione, supporto e tutela delle situazioni di bambini in condizione di maggiore fragilità; utilizzano strumenti e pratiche simili, nonché dispositivi tecnici identici (i laboratori, i gruppi, ecc.); inscrivono la loro azione in orientamenti metodologici convergenti intorno a un modello di attivismo relazionale (vedi i box di approfondimento metodologico) e adottano una prospettiva fortemente centrata sulla comunità educante e sull'integrazione tra soggetti differenti, pubblici e privati, del territorio.



La compresenza di queste dimensioni determina delle conseguenze anche in riferimento ai percorsi di progettazione e in relazione agli assetti organizzativi e gestionali.

Entrano in gioco anche altre variabili: chi è il soggetto che sta ponendosi di fronte alla possibilità di progettare uno di questi servizi? Se è un ente pubblico, pensa a una gestione interna o una gestione esternalizzata, con il coinvolgimento di soggetti del terzo settore? Se è un soggetto privato, pensa a una gestione in autonomia o a una possibilità di incontro e coinvolgimento di enti pubblici? E ancora, laddove gli uni e gli altri siano interessati alla collaborazione (pubblico-privato ma anche pubblico-pubblico o privato-privato) immaginano una collaborazione alla pari (attraverso lo strumento amministrativo della co-progettazione) o una collaborazione nella forma dell'acquisto/vendita di prestazioni e servizi?

Sono domande che assumono un valore elevato proprio nella fase antecedente la progettazione. A titolo esemplificativo, per una cooperativa o un'associazione è assolutamente diversa la situazione laddove:

- si decidesse di rispondere a un bando per il finanziamento di progetti nell'area degli interventi educativi diurni a favore di bambini, adolescenti e famiglie promosso da un ente pubblico o promosso da organismi di terzo settore;
- si decidesse di aderire a una proposta di co-progettazione da parte di un ente locale per costruire un progetto a partire da un bisogno di territorio rilevato dallo stesso o di stimolare l'ente locale a riconoscere e valorizzare bisogni colti nell'agire spontaneo e autonomo della cooperativa/associazione.

Sempre in questa fase, per molti versi di tipo preliminare alla progettazione, si tratta di comprendere se l'oggetto al centro dell'attenzione è la concretizzazione di una tipologia di servizio già consolidata da anni di esperienze (e, quasi sicuramente, dotata di un corredo normativo proprio inerente le condizioni di esercizio dello stesso) oppure se al centro della progettazione è posto un problema sociale rispetto al quale non esistono esperienze consolidate o interventi storicamente conosciuti e apprezzati, dando luogo a una possibile iniziativa di tipo esplorativo o sperimentale.

Ultimo aspetto da prendere in esame in fase di progettazione di questi servizi, laddove essi nascano da iniziative istituzionali, è comprendere se, e in che termini, la progettazione si colloca all'interno di una policy istituzionale di breve, medio o lungo respiro.

Questo manuale nasce nella convinzione che sia necessario rilanciare una programmazione sociale territoriale integrata per l'infanzia e l'adolescenza, per cui risultano fondamentali due dimensioni:

- la progettazione e realizzazione di un centro, intervento, servizio diurno o semiresidenziale nell'ambito di una programmazione territoriale per l'infanzia e l'adolescenza deve necessariamente connettersi alle altre tipologie di intervento e agli altri servizi previsti per garantire al bambino, ragazzo, adolescente, la possibilità di trovare la/le risposta/e più adeguata/e ai propri bisogni e il collegamento e la "continuità" tra queste per l'indispensabile coerenza e unitarietà nel supporto al "cittadino in crescita";
- anche quando un servizio di questo tipo viene progettato per rispondere a un bando, di un ente pubblico o di un soggetto privato, è molto opportuno che questo faccia riferimento alla programmazione sociale territoriale e cerchi contatti e rapporti con i servizi affini e continui per non risultare un'azione estemporanea, frammentata o decontestualizzata dalla realtà territoriale in cui si va a inserire.

Sono sufficienti questi pochi elementi per evidenziare le rilevanti dimensioni di criticità che un soggetto interessato a costruire un servizio territoriale come quelli descritti nelle pagine successive potrebbe trovarsi a dover affrontare.

Solo dopo aver preso in esame tutti questi elementi (ovvero raccolto e analizzato tutti i dati necessari a comprendere il tipo di situazione progettuale) sarà possibile per l'ente pubblico o per quello privato, prendere decisioni e orientare il proprio agire progettuale, valutando il rapporto tra interessi, tipologia di esperienza richiesta nel campo, peso dei vincoli inseriti, tipologia di processo collaborativo e progettuale.

Tutti questi elementi di distinguo generano, inevitabilmente, conseguenze nel processo della progettazione sociale cui si accompagnano quelli che appartengono alla fase esecutiva e che hanno molti elementi di similitudine, soprattutto per quanto concerne il peso di vincoli e condizionamenti alla progettazione esecutiva che possono riguardare qualsiasi aspetto del processo della progettazione operativa e che più frequentemente si concentrano sugli aspetti amministrativi e procedurali.

Progettare in questo ambito è esperienza complessa e difficile: non si può dare nulla per scontato e occorre riconoscere che una buona competenza tecnica inerente il lavoro sociale, educativo psicologico con bambini, adolescenti e adulti non necessariamente si traduce in ottime competenze progettuali. Così come essere dei buoni operatori sanitari o artisti o sportivi non determina automaticamente il divenire buoni dirigenti e progettisti, responsabili culturali e promoter di eventi, allenatori o dirigenti sportivi così essere buoni operatori, capaci di costruire significative relazioni e legami educativi e psicosociali con adulti e bambini non li rende automaticamente buoni progettisti o buoni coordinatori/responsabili.

Quando un progetto, anche relativo a un "centro", nasce dentro una storia operativa (che sia pubblica o privata poco importa) e che dentro questa storia prosegue evolvendo o introducendo elementi di innovazione o cambiamenti che non snaturano i contenuti o le dimensioni organizzative di quanto sta già realizzandosi, oltre a una riflessione sul "cosa" (l'oggetto della possibile progettazione) e sul "come", l'invito è di prendersi del tempo per chiarire dentro la compagine progettuale il "perché" ci si intende muovere.

Partire dal "perché" aiuta a rendere esplicito ciò che a volte, in questi processi, è sottinteso come giudizi su esperienze precedenti proprie o di altri soggetti, o giudizi sui soggetti promotori o sugli altri soggetti con cui si costruisce la partnership.

Quando si entra dalla fase di progettazione alla fase esecutiva emergono altre questioni, altre esigenze e altri fattori da presidiare. Uno dei principali problemi che occorre affrontare è connesso alla dimensione del tempo. Sovente si attende molto per ottenere l'esito di una fase preliminare e poi si è costretti ad accelerare l'avvio operativo ma, a volte nel frattempo sono cambiate le situazioni, i responsabili, gli operatori con inevitabili problemi di individuazione di chi dovrà sostituirli. Ma tutto ciò anticipa quello che è il grande problema dei progetti pluriennali: la tenuta nel tempo. I progetti, infatti, sono strutture organizzative e gestionali fragili, oltre che complesse, che si aggiungono solitamente al normale lavoro degli enti promotori, richiedono investimenti di risorse aggiuntive e ciò rende difficile l'operatività perché non sempre è realistico. Lo sfilacciamento, il venire meno di alcuni soggetti della rete dei promotori o della rete dei soggetti attuatori, sono esperienze comuni a molti progetti e non esistono modalità che garantiscano assolutamente che questi problemi non si presentino.

L'unico suggerimento con un minimo valore è attivare sin da subito una azione di presidio del risultato e una di presidio dei legami. In progettualità come quelle di cui si sta trattando queste dimensioni (risultato e processo) sono inscindibili: nessuna delle due è sufficiente a sé stessa e solo l'integrazione tra le due può offrire *chanche* di un possibile successo organizzativo in itinere.

L'altro suggerimento riguarda la dimensione del senso dell'agire. Quando, a partire dalla fase iniziale, tra i diversi attori coinvolti, che siano tutti parte della stessa organizzazione o di organizzazioni diverse, è stato svolto un interessante e utile lavoro di precisazione, lo sviluppo operativo di un progetto introduce sempre elementi di novità che – direttamente o meno – riguardano e possono incidere sul senso attribuito all'agire collettivo. Il suggerimento è di trattare questa dimensione con attenzione, con una prospettiva preventiva investendo tempo e risorse professionali in un lavoro di presidio continuo del senso. Lievi e piccoli cambiamenti a questi livelli, quando non sono gestiti, possono trasformarsi nell'arco di poco tempo in cambiamenti di orientamento tecnico e metodologico di portata elevata. L'attivazione di esperienze formative o di audit interno possono rappresentare esperienze interessanti sotto questo profilo anche perché un lavoro continuo di questo tipo permette di maneggiare la complessità sociale connessa al progetto.

L'ultimo grande problema che un progetto può incontrare nel proprio cammino è rappresentato dalla tenuta nel tempo dei legami tra i soggetti. Anche in questo caso occorre un presidio dei legami per creare le condizioni di rivisitare nel tempo i legami stessi, connetterli a particolari esperienze, recuperare dimensioni di valore nei legami esistenti e in quelli potenziali per il futuro. Tutto ciò apre, anche, alla necessità di un presidio della qualità: poiché le problematiche e le esigenze su cui si progetta tendono a cambiare la progettazione stessa occorre puntare sulla qualità perché questa attenzione non rappresenta solo uno snodo essenziale per comprendere il futuro, ovvero in che direzione si muoverà potenzialmente il progetto, ma anche il presente del progetto stesso.

METODOLOGIA

APPROFONDIMENTO METODOLOGICO PER L'AZIONE: PROTAGONISMO

Ciò che si sta analizzando in queste pagine sono, al contempo, esperienze di protagonismo dei bambini, dei ragazzi e degli adolescenti. Si tratta di concetti e di esperienze da approfondire per coglierne il valore.

Le esperienze educative diventano luogo di protagonismo non solo perché propongono ai ragazzi di fare delle attività (in un centro o in strada) ma perché inseriscono questo "fare" in una cornice più ampia: far crescere in questi soggetti una prospettiva di cittadinanza attiva.

Per quanto riguarda i centri e servizi educativi territoriali appare essenziale che essi abbiano finalità chiare: promuovere la partecipazione è una delle possibili. In riferimento a questa finalità va costruito un sapere professionale adeguato negli operatori.

Unitamente a questi aspetti occorre che i servizi siano motivati e propositivi per poter, a loro volta, motivare i bambini, i ragazzi, gli adolescenti. La motivazione a fare qualche cosa, è una delle leve più difficili sulla quale lavorare. Può nascere quando le persone sono accolte in un contesto accogliente con un buon clima, quando vi è rispetto della persona come base della relazione poiché sono le persone che creano il Centro e non il contrario. Può nascere motivazione quando si promuove il senso di responsabilità e corresponsabilità: ogni progetto, ogni decisione, ogni idea dovrebbe essere condivisa in ogni sua fase e in ogni suo aspetto; dall'ideazione, all'attuazione a ogni azione che comporta fino al risultato finale e alle eventuali ripercussioni o sviluppi.

Ancora più concretamente nei centri, il lavoro degli operatori dovrebbe riconoscere esperienze di partecipazione già vissute da bambini, ragazzi e adolescenti in famiglia, a scuola e in ogni altro ambiente educativo formale o non formale che essi frequentano, compreso il centro stesso. Nello specifico pare necessario avere presente che la partecipazione soddisfa – per un individuo qualsiasi – un bisogno di appartenenza e di identificazione e che i principali presupposti della partecipazione sono l'esistenza di un forte senso di appartenenza (attaccamento al luogo, senso di comunità...), la capacità/possibilità di rilevare i problemi e la percezione di avere delle competenze sufficienti per raggiungere l'obiettivo.

Nell'infanzia e nell'adolescenza questi elementi sono indubbiamente più critici, poiché il senso di appartenenza è molto forte nei confronti del gruppo dei pari piuttosto che del proprio contesto, poiché non sempre

bambini e adolescenti hanno la percezione di disporre delle competenze necessarie per cogliere problemi e per superarli. Ciò che in altre età dell'uomo può, quindi, apparire come un dato di partenza, in questa diventa una meta da raggiungere, nel lungo percorso di promozione dell'esperienza della partecipazione.

In questa prospettiva nel lavoro educativo diventano fattori importanti le capacità:

- di sostenere il bambino e l'adolescente nel loro bisogno di conoscere e aprirsi a qualcun altro, in particolar modo a una figura adulta diversa dall'insegnante e dal genitore,
- di accogliere la contemporaneità paradossale del bisogno di solitudine e di stare con altri, di sentirsi diversi, ma non troppo,
- di sostenere nei bambini e negli adolescenti la voglia di accettare sfide per dimostrare il proprio valore e le proprie possibilità,
- di accompagnare la voglia di rendersi utile e di poterlo dimostrare concretamente tramite le opportunità fornite dagli adulti di riferimento,
- di rinforzare il desiderio di emulazione e la necessità di avere dei riferimenti, esempi da seguire, guide personali,
- di supportare il bisogno di dimostrare/desiderio di comunicare il proprio valore, capacità, competenza, le proprie opinioni, pensieri, emozioni,
- di accompagnare il bisogno di fidarsi e affidarsi.

8.2

La progettazione educativa di gruppo

8.2.1

La dimensione del gruppo in educazione

L'attività educativa con bambini e adolescenti storicamente è stata centrata sull'intervento con singoli soggetti per rispondere ai loro bisogni di crescita e predisporre contesti pedagogicamente adeguati.

La dimensione del gruppo tra/di bambini e adolescenti è sempre stata considerata in educazione ma con uno sguardo particolare, ovvero come condizione per l'accesso al singolo o come sfondo entro cui collocare l'intervento con il singolo. Raramente il gruppo è stato considerato come soggetto autonomo e diverso dal singolo o dalla somma dei singoli.

Dalla fine degli anni Settanta è cresciuta l'attenzione e la volontà di considerare il gruppo (di bambini e adolescenti) non come sfondo ma come un soggetto autonomo e diverso dai singoli.

Sino alla fine degli anni Settanta gli adolescenti avevano poche possibilità di aggregarsi al di fuori degli ambienti sportivi e degli ambienti legati alla Chiesa cattolica. È in quest'ultima che si trovano le esperienze di socializzazione in gruppo per quel tempo più interessanti, più frequenti e più importanti, come quella scoutistica, quella degli oratori e dell'Azione cattolica ragazzi da decenni presenti nel panorama italiano. In ambito laico non ci sono molte esperienze e, tra le prime sicuramente, si può annoverare l'esperienza pionieristica Arci Ragazzi.

Verso la fine degli anni Settanta, in alcune città italiane, per iniziativa degli enti locali (a seguito delle norme che regolano l'autonomia degli enti locali, cominciano a comparire le prime esperienze di centri di aggregazione, spazi di incontro, coordinati da educatori, aperti a adolescenti e giovani negli spazi del pomeriggio con attività ludiche, artistiche, culturali¹.

Con l'inizio degli anni Ottanta gli adolescenti diventano un soggetto sempre più posto al centro di ricerche psicosociali.

Uno dei temi che comincia a emergere nelle ricerche è quello dei gruppi naturali che sono analizzati interagendo direttamente con i gruppi al completo, centrando l'attenzione su cosa li caratterizza e come si sviluppano (ovvero, come nascono, come crescono e come muoiono) e su cosa li differenzia da gruppi di adolescenti non naturali (come il gruppo sportivo, il gruppo parrocchiale, il gruppo formativo, ecc.).

In una delle più importanti ricerche di quel periodo, realizzata dal CENSIS nel 1985 su un campione di circa duemila adolescenti tra 12 e 18 anni i dati raccolti sottolineano la "centralità" nell'età adolescenziale dell'esperienza grupppale². Gli adolescenti considerano il gruppo dei pari come "il" contesto nel quale viene legittimata l'esigenza di sentirsi adulti; ciò sembra ribadire l'importanza della funzione educativa e socializzante del gruppo dei pari. L'analisi dei propri problemi personali, effettuata così spesso nel gruppo spontaneo, sembra sostanzialmente concordare con l'ipotesi della tendenza alla riduzione del ruolo educativo della famiglia e della scuola nella fase adolescenziale. Il gruppo spontaneo sembra essere un contesto orientato prevalentemente allo stare insieme piuttosto che allo svolgimento di attività specifiche con una tendenza generale a parlare dei problemi personali piuttosto che di temi macro - sociali o macro - politici.

Nel 1988 si conclude un percorso di studio e riflessione intorno ai gruppi tra pari in adolescenza attivato da un gruppo di docenti universitari e ricercatori nel campo della psicologia sociale delle Università di Bologna, Torino e Salerno (Amerio, Boggi Cavallo, Palmonari, Pombeni)³. Lo scopo principale della ricerca era stato quello di valutare se anche interazioni amicali, apparentemente prive di significato, potessero costituire, per gli adolescenti interessati, esperienze coinvolgenti sul piano emozionale e significative sul piano dei comportamenti. I dati della ricerca hanno confermato linee di tendenza già evidenziate da altri ricercatori, con una particolare attenzione a tenere distinto l'andamento del fenomeno nella preadolescenza e nel momento centrale dell'adolescenza.

² CENSIS (1985). *Adolescenti: condizioni di vita e qualità delle relazioni educative*, Roma: Ministero dell'interno.

³ Cfr. IRS (1986). *Iniziative di aggregazione tra adolescenti*, Roma: Ministero dell'Interno; Cooperativa nuova formazione (1986). *I gruppi di adolescenti come fattore di socializzazione*, Roma: Ministero dell'interno.

¹ Maurizio, R. (a cura di). (1994). *Adolescenti educazione e aggregazione*, Padova: Fondazione Zancan.

I risultati hanno dimostrato che l'87% dei preadolescenti contattati incontrava in maniera abbastanza stabile e continuativa un nucleo fisso di amici, e circa il 50% di essi rivestiva carattere di aggregazione spontanea, nel 27% sportivo e nel 18,3% religioso. La ricerca ha sottolineato come le produzioni elaborate all'interno di questi gruppi informali, sia in termini di rappresentazioni, sia di azioni quotidiane, non erano indipendenti da fattori come cultura locale, tessuto sociale, clima familiare e ambiente di vita dei suoi membri. Alla richiesta di valutare il significato della propria esperienza di gruppo tutti gli intervistati si sono collocati sui valori massimi, confermando il peso delle relazioni di gruppo nell'adolescenza.

Gli adolescenti più giovani si rappresentavano il gruppo come spazio per sperimentare iniziative autonome senza dovere rendere immediatamente conto a qualcuno dei propri comportamenti. Per loro, quindi, il gruppo assolve a una funzione di laboratorio sociale e di contesto comunicativo privilegiato all'interno del quale gli adolescenti elaborano i propri percorsi evolutivi. Fra i più giovani lo scambio di confidenze e il bisogno espressivo sono maggiormente sottolineati dalle ragazze, mentre i maschi vivevano il gruppo soprattutto come luogo di sperimentazione di comportamenti sociali. La percezione di trovare nel gruppo altri coetanei insieme ai quali potere affrontare i disagi legati alla crescita e con i quali condividere idee ed esperienze concrete costituiva un'ulteriore motivazione allo stare insieme.

Il punto di vista espresso dagli adolescenti più grandi evidenzia che lo stare in gruppo è legato a motivazioni sostanzialmente analoghe. Al primo posto viene messo il desiderio di fare delle cose interessanti, viene inoltre valorizzata la funzione interattiva e quella confidenziale del gruppo. Il genere differenzia la valutazione del gruppo come spazio all'interno del quale fare liberamente ciò che si vuole: i maschi più delle femmine propendono per un atteggiamento più libero da controlli adulti, mentre le ragazze avvertono più dei coetanei maschi la possibilità di trovare nel gruppo sostegno alle difficoltà che incontrano. Nei gruppi spontanei viene privilegiato l'aspetto confidenziale e la libertà di azione, mentre gli adolescenti che hanno scelto l'associazionismo indicano nell'attività il fine specifico del gruppo la motivazione primaria della propria adesione.

A partire da questi studi⁴ Augusto Palmonari esprime la convinzione che la conoscenza del fenomeno gruppi naturali sia un elemento essenziale per definire una costruttiva politica sociale nei confronti degli adolescenti che intenda superare i limiti, la sterilità e le ambiguità delle (polemiche e delle) esperienze educative di aggregazione in ambiti extrascolastici, quali i centri di aggregazione o d'incontro, fondate sul paradigma della animazione demiurgica ("ti faccio il centro giovanile, tu conosci altri come te e io vi aiuto a comunicare ...").

Al di là di qualche sporadica esperienza, sviluppatasi nell'ambito di esperienze di movimenti giovanili o di gruppi di volontariato, emerge l'idea che sia possibile affrontare seriamente il discorso gruppi giovanili per conoscerli, per cercare di ridurre il peso dei luoghi comuni nei loro confronti e per cercare di entrare in contatto con essi, sul territorio, al fine di dare risposta all'esigenza profonda che proprio attraverso le ricerche i gruppi hanno manifestato: quella di poter dialogare con il mondo esterno e in particolare con adulti seri, liberi da pretese di persuasione o cattura, per chiarire il senso di quello che gli adolescenti cercano di esprimere e comunicarsi⁵.

Gli esiti principali prefigurati sono rappresentati in primo luogo dalla possibilità di avvicinare e costruire relazioni positive con gruppi di adolescenti per permettere lo sviluppo delle potenzialità che essi hanno. In secondo luogo, è intravista la possibilità di ridurre le distanze tra mondo degli adulti e mondo degli adolescenti per evitare l'etichettamento negativo dell'esperienza del gruppo naturale e contribuire, invece, alla valorizzazione e sostegno di questa esperienza adolescenziale (contrastando così lo stereotipo che vede il gruppo naturale tutto "negativo" mentre l'associazionismo tutto "positivo"). Infine, attraverso l'avvicinamento e contatto con gruppi naturali, è intravista la possibilità di rendere riconoscibili, agli adolescenti, adulti disponibili e credibili ai quali potersi rivolgere, anche individualmente, rispetto a difficoltà o esigenze che non possono essere condivise o/e affrontate con gli amici nel gruppo.

Nel complesso le prime esperienze di operatori a contatto con i gruppi naturali⁶ hanno confermato quanto si intravedeva sin

4 Amerio, P., Boggi Cavallo, P., Palmonari, A., Pombeni, M. L., (1990) *Gruppi di adolescenti e processi di socializzazione*, Bologna: Mulino.

5 AA. VV., *La ricerca con gruppi di adolescenti: un possibile modello di intervento*, Autonomie locali e servizi sociali, n. 3, 1988 nel quale vengono illustrati, in modo preciso e sintetico, i criteri metodologici che possono caratterizzare l'intervento con i gruppi.

6 Maurizio, R. (1994). *op. cit.*

dall'inizio: uscire dai servizi tradizionalmente intesi (ai quali normalmente potevano accedere gli adolescenti) e dalla logica contrassegnata dal servizio che attende la persona per muoversi nel territorio e nelle strade alla ricerca delle tracce dei passaggi dei gruppi è un'azione sociale dai confini incerti e dalle caratteristiche con non pochi elementi di ambiguità.

Le esperienze di intervento con i gruppi vengono solitamente assimilate al lavoro di strada; è questo un termine "contenitore" che racchiude molteplici e svariate tipologie di interventi che hanno trovato in Italia uno sviluppo in seguito a esperienze analoghe condotte in altri paesi europei e in America. Sono interventi che hanno in comune il luogo ove si sviluppano, la metodologia, in parte i destinatari degli interventi, i giovani e gli adolescenti, ma che si sono sviluppati intorno a problematiche e obiettivi molto differenziati; la presa di contatto con soggetti (soprattutto tossicodipendenti) che si sono mantenuti in una dimensione di disagio "sommerso", e che non si mai rivolti a servizi pubblici e privati, per svolgere una funzione di *counselling* e supporto al di fuori di servizi; l'azione di prevenzione dell'AIDS con soggetti tossicodipendenti attraverso specifiche unità di strada; il lavoro educativo di presa in carico di singoli adolescenti in situazione di difficoltà scolastica, familiare o sociale segnalati dai servizi sociali; il contatto con bande e gruppi di giovani devianti o con comportamenti vicini alla devianza al fine di ricostruire, con loro, la possibilità di un loro positivo inserimento sociale e al fine di ridurre l'incidenza negativa dei loro comportamenti, il lavoro con gruppi informali di adolescenti, il lavoro di tipo educativo-animativo nel territorio a partire dalle esigenze e della vita dei bambini e degli adolescenti⁷.

Dagli anni Novanta in poi si sviluppano altre esperienze con gruppi di adolescenti anche all'interno dei contesti scolastici. In particolare, con l'intento di prevenire il disagio tra gli adolescenti si sperimentano prima in Europa e poi in Italia, situazioni di *peer education*, ovvero di educazione tra pari tra adolescenti. Anche in questo ambito le esperienze pilota privilegiano la relazione uno-a-uno, ma rapidamente emergono le specificità e le potenzialità dell'intervento con gruppi di adolescenti. In sintesi, un adolescente, con capacità ed esperienze personali, con un supporto formativo è implicato in esperienze di aiuto e relazione educativa con altri

7 Per uno sguardo complessivo sulle esperienze di quel periodo Cfr. Maurizio, R. (a cura di). (2000). *In strada con bambini e ragazzi*, Centro nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza, Firenze.

adolescenti. L'elemento essenziale di questa prospettiva è che i messaggi e le testimonianze sono erogati da un pari età, aspetto che rende il messaggio potenzialmente maggiormente comprensibile e accoglibile dagli adolescenti target degli interventi⁸.

In parte la *peer education* si è incrociata con le esperienze di apprendimento cooperativo in classe, metodo educativo nato in Italia, che ha proposto l'introduzione nella scuola di un approccio diverso dal tradizionale: oltre all'apprendimento che si genera nella relazione tra docente e singolo allievo, Comoglio a metà anni Novanta ha posto l'accento sulla possibilità di favorire processi di apprendimento di gruppo tra adolescenti, sostenuti dal lavoro dei docenti⁹.

Tutte queste prospettive di intervento educativo con gruppi sono andate via via incrociandosi e intrecciandosi in progetti di varia natura orientate alla prevenzione del disagio, delle dipendenze, della dispersione scolastica, dell'AIDS e delle malattie sessualmente trasmissibili, dei comportamenti a rischio, ecc.¹⁰.

In molti casi lo sfondo teorico di riferimento è rintracciabile nella prospettiva delle *life-skills*, elaborata dall'OMS, a inizio degli anni Novanta. Le competenze psicosociali (o *life skills*) sono state espresse come competenze e capacità individuali,

8 Cfr. Pellai A. (2002). *Educazione tra pari. Manuale teorico-pratico di empowered peer education*, Trento: Centro Studi Erickson; Di Cesare G., Giammetta R. (2011). *L'adolescenza come risorsa. Una guida operativa alla peer education*, Roma: Carocci; Rossi, E., (2011). *Ragazzi che educano ragazzi. Un intervento di peer education per la riparazione del disagio evolutivo*, Milano: Stripes; Ottolini, G. (2016). *Il tunnel e il kayak. Teoria e metodo della Peer & Media Education*, Milano: Franco Angeli; Di Monca, R., Pilutti, S., Puglisi, C. (2019). *Adolescenti e alcol. Strategie di alternanza e peer education nella scuola*, Roma: Carocci; Pellegrini, G., (2020). *Voci di salute. Quindici anni di peer education in Veneto, Esperienze, risultati e prospettive*, Milano: Franco Angeli; Bigi, S., (2023). *Perdiqua. Strumenti di peer education nel volontariato giovanile*, Molfetta: La Meridiana.

9 Cfr. Comoglio, M. (1996). *Insegnare e apprendere in gruppo. Second Cooperative learning*, Roma: LAS; Comoglio, M., (1999). *Educare insegnando. Apprendere ad applicare il cooperative learning*, Roma: LAS; Johnson, D., Johnson, R., Holubec, E. (2015). *Apprendimento cooperativo in classe. Migliorare il clima emotivo e il rendimento*, Trento: Centro Studi Erickson.

10 Cfr. Giori, F. (1998). *Adolescenza e rischio per punto il gruppo classe come risorsa per la prevenzione*, Milano: Franco Angeli; Biondo, D. (2008). *Fare gruppo con gli adolescenti. Fronteggiare le patologie civili negli ambienti educativi*, Milano: Franco Angeli; Biondo, D., (2020). *Gruppo evolutivo e branco. Strumenti e tecniche per la prevenzione e la cura dei nuovi disagi degli adolescenti*, Milano: Franco Angeli; AA. VV. (2022). *Dare di più a chi ha avuto di meno. I risultati del progetto*, Roma: Salesiani per il sociale.

sociali e relazionali che permettono agli adolescenti di affrontare efficacemente le esigenze e i cambiamenti della vita quotidiana, mettersi in relazione con gli altri e affrontare i problemi, le pressioni e gli stress della vita quotidiana¹¹.

L'OMS ha definito un nucleo fondamentale di dieci *skills* suddivise in tre diverse aree (cognitiva, relazionale, emotiva), che dovrebbe rappresentare il fulcro di ogni programma di prevenzione, mirato alla promozione del benessere dei bambini e degli adolescenti. Queste sono: la capacità di prendere decisioni, la capacità di risolvere i problemi, avere un pensiero creativo, avere un pensiero critico (area cognitiva); avere una comunicazione efficace, la capacità di relazionarsi con gli altri, avere un'autoconsapevolezza (area relazionale) e avere empatia, la capacità di gestire le emozioni, la capacità di gestire lo stress (area emotiva).

Il lavoro educativo nel territorio e nella scuola ha progressivamente influenzato tutti gli altri contesti di lavoro educativo compresi due contesti come l'istituto penitenziario minorile e le comunità residenziali.

Nel primo dei due ambiti sono andate sperimentandosi molteplici forme di lavoro con gruppi di detenuti con l'utilizzo dell'arte (dal teatro alla musica), del lavoro manuale (con laboratori su vari materiali) e di forme di gruppi di ascolto.

Anche nelle comunità di accoglienza residenziale è andata progressivamente consolidandosi l'idea che il lavoro degli educatori non doveva avere come destinatari solo i singoli ospiti della comunità ma, anche, il gruppo degli ospiti. Questa consapevolezza ha permesso attenzioni ed esperienze particolari non più basate sull'idea di utilizzare il gruppo per agire sui singoli, ma sull'agire con il gruppo per permettere allo stesso di evolvere e, di conseguenza, influire sui singoli. È un cambio di paradigma sostanziale¹².

11 Boda, G. (2001). *Life skill e peer education. Strategia per l'efficacia personale e collettiva*, Roma: La Nuova Italia Scientifica; Marmocchi, P., Dall'Aglia, P.C., Zannini, M. (2004). *Educare le life skills. Come promuovere le abilità psico-sociali e affettive secondo l'Organizzazione Mondiale della Sanità*, Trento: Centro Studi Erickson; Bertini, M., Braibanti, P., Gagliardi, M. P. (2014). *Il modello «Skills for life» 11-14 anni. La promozione dello sviluppo personale e sociale nella scuola*, Milano: Franco Angeli.

12 Cfr. Agostinetto, L. (2012). Il lavoro educativo residenziale con gli adolescenti. *Studium Educationis*, n. 1; Maurizio, R., Piacenza, V., (2011). *Stanze di vita. Crescere in comunità*, Milano: Editore Guerini e Associati; Tibollo, A., *Il gruppo ragazzi nelle comunità per minori: una risorsa nei processi educativi* in <https://educativo2x.wixsite.com/unimib>

*"Il discorso si complica quando iniziamo ad affrontare un altro gruppo, il gruppo dei ragazzi, già a iniziare dal nome. In effetti non c'è un termine per indicare tale gruppo se non una specificazione del gruppo: quello dei ragazzi. (...) Si tratta fondamentalmente di momenti informali quasi sempre legati a dimensioni di gioco, di animazione, di uscita dalla routine quotidiana. Sembra che la percezione del gruppo dei ragazzi sia possibile e sperimentabile in un registro di vacanza, che, oltre a veicolare il significato di riposo e divertimento, implica anche un'assenza, una mancanza. (...) Nella rappresentazione del gruppo dei ragazzi accanto a questa dimensione ne esiste un'altra, che è rintracciabile, di nuovo, più attraverso intuizioni e sensazioni che attraverso definizioni esplicite: mi riferisco all'avvertire da parte dell'educatore che c'è un gruppo, che i ragazzi fanno gruppo, in alcuni momenti, in determinate circostanze."*¹³

Se con le prime sperimentazioni di lavoro con i gruppi informali in strada è stato aperto un modo nuovo di relazionarsi con gli adolescenti, questo modo nuovo ha via via permeato tutti i contesti di lavoro con gli adolescenti.

Due degli ambienti educativi che più faticosamente sono arrivati a questa apertura sono i centri di aggregazione (centri a libero accesso, che offrono agli adolescenti differenti opportunità aggregative e di socializzazione) e i centri diurni educativi (centri ad accesso mediato dai servizi sociali territoriali che valutano l'opportunità di inserimenti per bambini e ragazzi che presentano delle difficoltà di inserimento sociale quasi sempre intrecciate a difficoltà scolastiche), centrati storicamente sul lavoro con i singoli o, al massimo, sul lavoro con i gruppi di adolescenti per ridurre i tempi nel caso di interventi formativi¹⁴.

È solo negli ultimi anni che è cresciuta anche in questi contesti la consapevolezza del gruppo come soggetto da considerare a sé stante, da osservare e ascoltare con attenzione e con il quale interagire in modo diverso dalle modalità con cui solitamente si agisce con i singoli adolescenti frequentanti il Centro.

È opportuno riconoscere in questi percorsi evolutivi e nei diversi ambiti sperimentali via via citati, l'influenza della psicologia

13 Greci, M. (2006). Il gruppo minori in comunità. Una proposta metodologica fra animazione e cura. *Animazione sociale*, 8/9 (205), p. 81.

14 Cfr. Bianchi, D., Ricci, S. (a cura di). (2022). *Manuale di programmazione e progettazione dei servizi per le nuove generazioni*, Roma: Ministero del lavoro e delle politiche sociali - Istituto degli Innocenti.

umanista di orientamento rogersiano¹⁵, grazie alla quale sono state introdotte, nelle esperienze educative citate, modalità di incontro tra bambini e adolescenti come i gruppi di dialogo e di confronto, il *circle time*, ecc.

"Elemento unificante di tutti i centri di aggregazione giovanile (CAG) è il lavoro sulla dimensione gruppale. Il gruppo assume una valenza formativa prioritaria; per tale ragione, occorre averne in mente le caratteristiche le ambivalenze e le possibilità formative. Occorre sottolineare la complessità delle dinamiche e, in particolare, la coevoluzione di forze costruttive creative e regressivo distruttive, ossia di anti-gruppo; ossia forze che possono contrapporsi e portare alla distruzione del gruppo, oppure trovare sinergie e integrarsi in direzione costruttiva e creativa. Individuo e ambiente sono, costantemente, in reciproca interazione. Ciò significa che il comportamento di un ragazzo all'interno di un CAG è fortemente influenzato dagli orientamenti educativi presenti nel lavoro di gruppo, di cui l'educatore professionale socio pedagogico deve essere consapevole e può riorientare, se necessario. (...) Il gruppo, se intenzionalmente allestito come setting formativo, rappresenta un'opportunità di lavoro educativo inedita. L'educatore deve, infatti, saper cogliere le potenzialità di ciascuna individualità, rendendola nota al resto del gruppo e canalizzandola rispetto a un obiettivo comune, che è quello della promozione dell'individuo. Nell'età preadolescenziale e adolescenziale il bisogno identitario trova uno spazio prioritario nella relazione tra pari; per tale ragione è necessario che la figura educativa sia volta a movimentare dinamiche tra pari, rinunciando a un ruolo eccessivamente direttivo e autoritario"¹⁶.

"La nostra metodologia educativa prevede da sempre il fermarsi e riflettere sulle situazioni e dirigerle con un approfondimento anche verbale della dinamica che si è venuto a creare e delle possibilità di risoluzione, Nella maggior parte dei casi mi trovo a gestire queste situazioni in maniera volante, quando però la situazione è conflittuale ed emerge con particolare intensità, scelgo di far fermare i ragazzi invitandoli a sedersi intorno a un tavolo e ad affrontare la questione in un gruppo che definirei informale. Per questo motivo mi sento di affermare che i gruppi informali sono stati realizzati da sempre all'interno del centro (diurno) con l'obiettivo primario di far prendere coscienza ai ragazzi

di ciò che è avvenuto, di soffermarsi su quali sentimenti l'accaduto ha destato in ognuno, invitare i ragazzi a dare un nome a questi vissuti e comunicarli, far loro prendere coscienza dei propri e altrui sentimenti, proporre di trovare una soluzione che tenga conto dei vissuti di ognuno. (...) Riflettere sul lavoro di gruppo con i ragazzi mi ha portato riflettere sulla mia esperienza di gruppo e l'analisi delle emozioni e del copione che nei vari gruppi mi trovo a mettere in atto mi ha aiutato a sentirmi più vicina ai ragazzi nelle loro difficoltà a esprimersi, a facilitarli in questo e a sentire (e a dover successivamente analizzare) il controtransfert che certi loro atteggiamenti stimolavano in me"¹⁷.

La dimensione dei gruppi assume rilievo in altri interventi sociali e educativi come i gruppi di parola e i gruppi *sibling*. I "gruppi di parola" sono un modello di intervento psico-sociale messo a punto in Università Cattolica di Milano, grazie al quale in un tempo breve, si accompagnano bambini, adolescenti e le loro famiglie durante la riorganizzazione della vita quotidiana a seguito della separazione o del divorzio (che devono dare il consenso all'intervento). Il GdP è rivolto sia a bambini di 6-12 anni, sia a ragazzi di 11-15 anni, i cui genitori sono separati o divorziati. È un luogo di scambio e di sostegno tra pari, per un massimo di 6-8 partecipanti della stessa fascia di età, che consente di:

- esprimere sentimenti, paure, dubbi e speranze attraverso la parola, il disegno, la scrittura e il gioco di ruolo;
- avere delle informazioni e porre delle domande;
- scoprire nuovi modi per dialogare con i genitori e per affrontare la riorganizzazione familiare;
- trattare tutto questo in un ambiente accogliente, per un tempo prefissato e con l'aiuto di professionisti appositamente formati¹⁸.

Il termine "*sibling*" indica i fratelli e le sorelle di persone con disabilità, e i gruppi *sibling* sono una risorsa per permettere loro di vivere al meglio, di superare l'esperienza del "non essere visti" a causa della concentrazione dell'attenzione sui fratelli con disabilità. L'esperienza è progressivamente in crescita in Italia, con elementi di grande interesse per il lavoro educativo¹⁹.

15 Cfr. Rogers, C. (2012). *Un modo di essere*, Firenze: Giunti; Bruzzone, D. (2007). *Carl Rogers. La relazione efficace nella psicoterapia e nel lavoro educativo*, Roma: Carocci.

16 Contini, M. G., (2000). *Il gruppo educativo. Luogo di scontri e di apprendimenti*, Roma Carocci; Dondi, E., *Il Centro di aggregazione giovanile*, in Cerrocchi, L., Dozza, L. (2019). *Contesti educativi per il sociale. Progettualità, professioni e setting per le età della vita*, Milano: Franco Angeli, p. 176.

17 Graziani, R. (2006). *Narrarsi in gruppo. Un'esperienza di gruppo con degli adolescenti in un centro diurno per minori*. <https://www.performat.it/publicazioni-articoli/narrarsi-in-gruppo/>

18 Marzotto, C. (2010). *I gruppi di parola per i figli di separati*, Milano: Vita e pensiero; Marzotto, C. (2015). *Gruppi di parola per la cura dei legami familiari*, Milano: Franco Angeli.

19 Farinella, A. (2015). *Siblings. Essere fratelli di ragazzi con disabilità*, Trento:

Tra le più recenti esperienze che si collocano in questo filone si possono menzionare anche quelle che riguardano i *care leavers*, ovvero i ragazzi e le ragazze che raggiungono la maggiore età in una situazione di ospiti di comunità residenziali e affidamento familiare. Con riferimento a questa tipologia di soggetti sono nate due esperienze innovative:

- una prima esperienza è quella di Agevolando, un'associazione di ragazzi e ragazze che hanno vissuto e vivono esperienze di collocamento fuori famiglia e che, come azione orientata allo sviluppo delle prospettive personali di vita al termine della fase di tutela, hanno cominciato percorsi di condivisione e di costruzione di azione di partecipazione sociale e di riflessione e analisi delle proprie esperienze²⁰;
- una seconda esperienza è il progetto nazionale Care leavers, una 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, promosso dal Ministero del lavoro e delle politiche sociali nell'ambito del Fondo Povertà, coordinato dall'Istituto degli Innocenti. Oltre all'accompagnamento individuale, gli adolescenti/giovani sono stimolati e accompagnati in esperienze di gruppo informale, ma sono anche invitati a partecipare agli incontri regionali e nazionali di scambio, confronto e dialogo tra i partecipanti al progetto²¹.

Più di quaranta anni di esperienze, sperimentazioni, tentativi di realizzare interventi educativi con i gruppi rendono evidente che questa tipologia di interventi educativi ha una sua specificità: agire educativamente con i gruppi di preadolescenti e adolescenti non solo è possibile ma, come dimostrato dalle esperienze, efficace. E non è una prospettiva antagonista del lavoro educativo con i singoli preadolescenti e adolescenti. È una possibilità in più di intervenire per costruire possibilità di riconoscimento dell'adolescenza e possibilità di crescita.

Centro Studi Erickson; Dondi, A. (2018). *Siblings. Crescere fratelli e sorelle di bambini con disabilità*, Milano: San Paolo.

20 Belotti, V., Mauri, D., Zullo, F., (2021). *Care leavers. Giovani, partecipazione e autonomia nel leaving care italiano*, Trento: Centro Studi Erickson.

21 Degl'Innocenti, S., Fagnini, L. (2022). *Report sperimentazione Care leavers. Seconda annualità*, Roma: Ministero del lavoro e delle politiche sociali – Istituto degli Innocenti.

8.2.2

Prospettive del lavoro educativo con gli adolescenti e con i gruppi di adolescenti

In quaranta anni l'adolescenza, intesa come specifica età della vita, si è progressivamente caratterizzata, da un lato, mantenendo stabili alcuni aspetti di e modificando e, dall'altro, andando a modificarne molti altri. Utilizzando alcuni titoli di importanti pubblicazioni scientifiche dedicati all'adolescenza si può cogliere una traiettoria evolutiva di grande importanza: dal libro di metà degli anni '80, prodotto da gioventù aclista, che aveva come titolo *Giovani in dissolvenza* che metteva in evidenza come alcuni dei tratti preminenti dell'esperienza adolescenziale erano rilevabili già negli adulti e negli anziani, si è poi arrivati a un libro dal titolo *Senza padri né maestri* che sottolineava il carattere di grande solitudine degli adolescenti derivante dalla perdita di ruolo e di rilevanza sia dei genitori, con particolare riferimento ai padri, sia della scuola con riferimento ovviamente agli insegnanti. Negli anni successivi gran parte dei testi dedicati agli adolescenti hanno proposto approfondimenti ora sugli adolescenti a rischio per i loro comportamenti, o sugli adolescenti devianti, o sugli adolescenti con problematiche di disagio sociale e psicologico fino ad arrivare a un altro libro molto importante, dal titolo molto evocativo: *Fragili e spavaldi*, gli adolescenti erano percepiti come soggetti portatori di una grandissima fragilità e, nel contempo, di una sfrontatezza e spavalderia mai viste nelle generazioni precedenti. Se questo era il tratto dominante all'inizio degli anni 2000 un testo di questi giorni, tra l'altro dello stesso autore di *Fragili e spavaldi*, porta come titolo *Adolescenti misteriosi*. In sostanza, in tutti questi anni gli adolescenti progressivamente sono diventati sempre meno comprensibili, meno conoscibili (nonostante le innumerevoli ricerche realizzate su di loro), un vero oggetto misterioso per tutti gli adulti. Nel frattempo, degli adolescenti si è scoperta la passione ma anche le problematiche connesse all'uso delle tecnologie e dei social; si presa consapevolezza della tendenza di diverse centinaia di adolescenti a sperimentare forme di ritiro sociale di elevata intensità; si è preso coscienza della diffusione dei disturbi connessi all'alimentazione, non solo più al femminile ma riguardanti e coinvolgenti anche maschi. In sostanza: adolescenti sempre più problematici, sempre più violenti, sempre più isolati, sempre più connessi ma anche sempre più soli.

Se questi, espressi sinteticamente, sono alcuni dei tratti dominanti dell'adolescenza di questi ultimi anni è inevitabile porsi la domanda

intorno al che fare: che fare per sostenere gli adolescenti che vivono condizioni e situazioni di disagio e di fatica del vivere, che fare per sostenere i genitori e di educatori che sono in relazione con gli adolescenti oggi, che fare per aiutare le comunità e i territori a relazionarsi in modo efficace e utile con gli adolescenti.

Non ci sono in questo campo certezze. Non ci sono manuali, né tutorial che siano in grado di indicare, con precisione e con sicurezza, cosa va fatto e come. Tutta la comunità e il mondo adulto oggi è sfidato come non mai dall'adolescenza, a ritrovare una propria identità adulta capace di una relazione educativa con gli adolescenti. E in questa prospettiva che oggi diventa sempre più pregnante capire come agire con gli adulti, oltre che come agire con gli adolescenti.

Se lo sguardo dominante resta quello di natura crisiologica, ovvero di uno sguardo sull'adolescente come portatore di rilevanti problematicità psicologiche e sociali, difficilmente si potrà uscire da questa logica con successo. Una strada percorribile è quella di capire come oggi gli adolescenti vivono le loro quotidianità, come vivono il pensiero sul loro futuro all'interno di una prospettiva che non si focalizzi sulle mancanze, sulle debolezze, sui problemi, ma che, al contrario, provi a considerare il desiderio di futuro e di presente degli adolescenti.

La prospettiva dei desideri, come sfondo educativo è una prospettiva, legata agli studi e alle esperienze condotte da Amartya Sen²² e da Martha Nussbaum²³, che da tempo sottolineano l'esigenza di processi sociali di rinforzo delle dimensioni di capacitazione dei soggetti. Senza immaginare in questa prospettiva la soluzione, la panacea dei problemi della società moderna in relazione adolescenza è innegabile che questi temi non appartengono alla gran parte degli interventi sociali ed educativi che in questi anni sono stati rivolti agli adolescenti. Al contrario sono stati messi in atto e raffinati sempre di più servizi di consulenza psicologica, servizi di intervento clinico, servizi di consulenza pedagogica, centri e servizi di varia natura: tutti focalizzati sulle dimensioni di fragilità, debolezza, problematicità. Manca una cultura degli interventi che guardino a qualcosa di diverso dalle fragilità, dalle debolezze e dalle problematicità.

²² Sen, A. (2017). *Un desiderio al giorno per una settimana. Sulla libertà, lo sviluppo e la formazione*, Milano: Mondadori.

²³ Alessandrini, G. (a cura di). (2014). *La "pedagogia" di Martha Nussbaum. Approccio alle capacità e sfide educative*, Milano: Franco Angeli.

Non per negarle ma per non considerare solo questo il volto degli adolescenti di questi tempi.

Il pensiero di Pourtois e Desmet è particolarmente stimolante perché aiuta a comprendere come arricchire le pratiche educative parentali e, per estensione, quelle non parentali, intorno al concetto di buon trattamento educativo. I loro studi hanno portato a identificare quattro classi di bisogni educativi:

- quelli affettivi orientati a costruire legami, inerenti alle esigenze di attaccamento, di accettazione reciproca e di investimento;
- quelli cognitivi orientati a processi di realizzazione, inerenti alle esigenze di stimolazione, di sperimentazione e di rinforzo;
- quelli sociali orientati verso l'autonomia sociale, inerenti alle dimensioni della comunicazione, dell'apprezzamento, delle strutture;
- quelli valoriali essenziali per l'identificazione dei valori di riferimento, inerenti alle dimensioni del bene, del buono, del vero e del bello²⁴.

L'educazione è emancipatrice, secondo Pourtois e Desmet quando si muove parallelamente su tutte queste traiettorie. Essi, concretamente parlano di pedagogie: delle esperienze positive (rispetto ai bisogni affettivi), umanistico-rogersiane (in riferimento ai bisogni di accettazione), del progetto (in riferimento ai bisogni di investimento), differenzialiste (in riferimento ai bisogni di stimolazione), attive (in riferimento ai bisogni di sperimentazione), delle competenze (in riferimento ai bisogni di rinforzo), interattive (in riferimento ai bisogni di comunicazione), del capolavoro (in riferimento ai bisogni di considerazione); istituzionali (in riferimento ai bisogni di strutture).

Questo insieme di sguardi e di visioni sul lavoro educativo con gli adolescenti può incontrare il mondo dei gruppi di adolescenti e trovare in essi un contesto interessante e particolare per provare a lavorare nella prospettiva della capacitazione, come indicato da Nussbaum, o dei bisogni educativi, come indicato da Pourtois e Desmet.

²⁴ Pourtois, J. P., Desmet, H. (2007). *L'educazione implicita. Socializzazione e costruzione dell'identità*, Pisa: Edizioni Del Cerro.

Il gruppo educativo di adolescenti è un insieme di soggetti in età evolutiva: può trattarsi, di un gruppo classe, di un gruppo sportivo, associativo, formativo, o anche di un gruppo spontaneo o informale, o di un gruppo strutturato intorno a un compito, come nel caso di esperienze di gruppi di progettazione partecipata, consigli comunali dei ragazzi, gruppi di sviluppo locale, gruppi per organizzare e gestire eventi.

I gruppi naturali sono sostanzialmente caratterizzati da elevata conoscenza tra i componenti, forte coesione e uniformità dei propri componenti, senza una finalità consapevole (si sta insieme per piacere e non per raggiungere un fine specifico), con sviluppi disomogenei e durata non predefinita. I gruppi strutturati, così come quelli di compito e quelli di evento, sono invece aggregati che nascono da proposte, generalmente del mondo adulto (istituzionale o meno), cui ragazzi e adolescenti decidono di aderire per vicinanza di interesse specifico e/o per condivisione della finalità generale, con sviluppi e durata sovente predeterminati. Non è escluso che in questi gruppi nascano dei gruppi naturali che vivono così una doppia appartenenza e una doppia vita (quella istituzionale e quella informale) così come non è escluso che in gruppi strutturati sopravvivano o nascano gruppi naturali tra alcuni dei partecipanti.

Il pensiero di Mario Pollo, importante pedagogo e studioso dei gruppi educativi, offre un ulteriore fondamento per il lavoro educativo con i gruppi. Egli parte dalla considerazione che la consapevolezza del piccolo gruppo come un luogo educativo è recente e che si basa – a suo avviso – su osservazioni che derivano dagli studi sui gruppi e dall'analisi sociologica della condizione giovanile attuale: la prima osservazione individua nella «presa di coscienza» il dinamismo fondamentale che il gruppo attiva per la crescita delle persone; la seconda osservazione riguarda il ruolo essenziale del gruppo per il soddisfacimento di alcuni bisogni fondamentali dell'uomo; la terza riguarda la funzione che, di fatto, i gruppi dei pari svolgono nei processi di socializzazione e di inculturazione dei giovani nell'attuale vita sociale. Il gruppo primario è in grado, a suo avviso, di attivare complesse dinamiche psicosociali che, se ben controllate, rivelano un elevato potenziale pedagogico.

Pollo sostiene che *“accanto al bisogno di identità e di conferma di esistenza, ve ne sono altri due parimenti fondamentali: quello di approvazione e quello di certezza, ai quali la comunicazione, e in questo caso la comunicazione di gruppo, dà risposta. Perché l'uomo possa vivere con una certa fiducia in sé, con una certa sicurezza, è necessario che si senta accettato e approvato dalle*

*altre persone e dai gruppi sociali con e nei quali vive. Gli individui più forti si accontentano di essere approvati da poche persone che ritengono significative; quelli più deboli hanno invece bisogno di essere approvati da tutti. Come si è visto, l'approvazione di sé stessi la si ottiene non tanto dal contenuto di una risposta a una domanda specifica, quanto dal modo con cui gli altri si relazionano con noi all'interno della comunicazione. La stessa modalità viene seguita per la risposta al bisogno di certezza che ogni persona si porta dentro. Se è vero che ogni persona deve sentirsi esistente e approvata per vivere con un minimo di equilibrio e di sicurezza, è altrettanto vero che deve sentirsi rassicurata che le opinioni, le credenze, i valori e le informazioni che possiede sono veri, e quindi condivisi dagli altri membri del gruppo. La trama di relazioni che il gruppo sviluppa, prima di servire al raggiungimento dello scopo del gruppo stesso, serve a dare una risposta a questi bisogni fondamentali dei suoi membri. È necessario tenere presente questa realtà per comprendere perché taluni tipi particolari di comunicazione influenzano più di altri il comportamento dei membri del gruppo.”*²⁵

Occorre, infine, ricordare che i gruppi cui si dedica attenzione in questo contesto condividono le stesse dinamiche di tutti i gruppi sociali, a prescindere dalle caratteristiche di chi li vive e delle finalità. Gli individui, infatti, nel momento in cui costituiscono o entrano in gruppo cominciano a vivere un'esperienza psicologica e sociale del tutto particolare nella quale intrecciano i loro bisogni e interessi con quelli del gruppo²⁶. I bisogni che gli individui, siano essi ragazzi o giovani, portano con sé quando entrano in un gruppo sono solitamente quattro:

- bisogno di identità. Il gruppo è una risorsa per le persone nel processo di costruzione della risposta alla domanda: chi sono? Domanda che si esprime in ogni relazione e che nella relazione con un gruppo, configura – per l'individuo – la possibilità di ricevere feedback del tutto differenti rispetto a quelli che può ricevere da altri singoli individui;

²⁵ Pollo, M. (1988). *Il gruppo come luogo di comunicazione educativa*, Torino: Elledici, p. 35.

²⁶ Cfr. Quaglino, P., Casagrande, S., Castellano, A. (1992). *Gruppo di lavoro e lavoro di gruppo. Un modello di lettura della dinamica di gruppo. Una proposta di intervento nelle organizzazioni*, Milano: Raffaello Cortina. Contini, M. (2000). *Il gruppo educativo Luogo di scontri e di apprendimenti*, Roma: Carocci.

- bisogno di stima. Le persone hanno costantemente bisogno di essere stimate, di sentire di essere importanti per qualcuno e oltre ai feedback che ciascuno riceve in ambienti familiari e scolastici le esperienze di gruppo possono rafforzare o indebolire il senso di autostima del singolo soggetto;
- bisogno di sicurezza. Ogni persona cerca contesti e relazioni sicure, nelle quali non vivere stati di paura, angoscia, preoccupazione. Il gruppo, soprattutto quando piccolo, permette di dare una risposta a questa esigenza proprio a partire dalle forti relazioni di prossimità tra i componenti e della forte coesione e uniformità. Man mano che il gruppo cresce di numero di componenti il senso di sicurezza può anche diminuire in relazione al venire meno delle relazioni *vis a vis*;
- bisogno di contribuzione. Tutti gli individui cercano contesti e spazi di protagonismo nei quali vivere esperienze in cui esprimere istanze di natura contributiva, cioè di compartecipazione alla vita sociale, per qualche persona questo bisogno è minimo, per altri molto significativo, ma è sempre presente. Tutti gli individui hanno una domanda esistenziale cui rispondere (in che modo contribuisco a rendere il mondo migliore di come l'ho trovato?) e ciò che differenzia gli uni dagli altri è quanto e come ciascuno investe nella ricerca e nella sperimentazione personale.

A fronte di questi bisogni anche il gruppo, inteso come insieme di soggetti che più della somma dei soggetti stessi, presenta propri bisogni che non sono da intendersi in antagonismo con quelli individuali ma che li interfacciano e a essi si intrecciano:

- bisogno di coesione. Il gruppo ha necessità che tutti i suoi componenti si sentano bene, coesi, emotivamente legati;
- bisogno di uniformità. Il gruppo ha necessità che i suoi componenti si assomiglino tutti il più possibile per dare risposta, anche esso alla domanda: che gruppo sono?;
- bisogno di appartenenza. Il gruppo ha necessità che tutti i suoi componenti si sentano appartenenti, legati in qualche modo al gruppo;
- bisogno di differenziazione. Il gruppo, anche se può apparire paradossale in rapporto a quanto appena proposto (bisogno di uniformità), ha anche bisogno che i suoi componenti si differenzino in modo da non essere uno la replica dell'altro, ma che sia possibile introdurre nel gruppo una quota minima e sopportabile di differenziazione per fare evolvere il gruppo stesso.

METODOLOGIA

APPROFONDIMENTO METODOLOGICO: LA PROGETTAZIONE EDUCATIVA DI GRUPPO. UN'ESPERIENZA NELLA CITTÀ DI NAPOLI

Il presente box di approfondimento restituisce gli esiti di un'esperienza concreta realizzata nel contesto della città di Napoli, nell'ambito di un percorso di formazione/consulenza con i Laboratori educativi territoriali (LET), un servizio che opera nelle diverse municipalità a favore di bambini e adolescenti. Il percorso, promosso dal Comune di Napoli e condotto dall'Istituto degli Innocenti, ha coinvolti tutti i LET cittadini (24) in un processo di presa di coscienza del valore e dell'importanza dei gruppi tra adolescenti, nella prospettiva di sperimentare nuove modalità di lavoro nei servizi, attraverso l'elaborazione di progetti educativi di gruppo. Ciò ha reso necessaria una fase di formazione per costruire e allineare linguaggi e codici di lettura e analisi tra i diversi servizi, e per delineare, in modo partecipato, come attivare la sperimentazione e come elaborare i progetti²⁷.

L'esperienza dei LET è storicamente stata imperniata su due livelli di programmazione educativa:

- quella riferita ai gruppi di fascia (ovvero ai gruppi legati alle fasce d'età: piccoli, scuola primaria; medi, scuola secondaria di primo grado; grandi, scuola superiore);
- quella riferita ai singoli soggetti necessitanti una progettazione educativa individualizzata (PEI).

Il primo livello di programmazione delinea le cornici complessive di natura sociale e educativa entro cui si colloca la relazione educativa con i partecipanti, mentre il secondo livello interviene solo rispetto ad alcuni soggetti in collaborazione con i Servizi sociali territoriali.

Nel corso del 2022 il Comune di Napoli ha ritenuto opportuno sollecitare negli educatori dei LET un terzo livello di attenzione, relativo alla possibilità di sviluppare esperienze di progettazione educativa di gruppo (PEG) con gruppi piccoli, non equivalenti o coincidenti con i gruppi di fascia.

Il percorso formativo si è caratterizzato come percorso di formazione ed esperienza in quanto al termine del percorso formativo è stato predisposto uno strumento di progettazione – con un processo di condivisione e partecipazione effettiva dei coordinatori dei LET – relativa guida alla compilazione, per la predisposizione dei PEG.

²⁷ La sperimentazione è descritta nel volume: AA. VV., (2024). *Educare nella complessità. Spazi di confronto e approfondimento sui saperi professionali*, Firenze: Istituto degli Innocenti – Comune di Napoli.

Il percorso di formazione con gli educatori dei LET si è mosso in questa prospettiva per arricchire il bagaglio professionale degli educatori e ampliare le potenzialità dei servizi educativi territoriali cittadini aprendo anche alla progettazione educativa di gruppo.

La costruzione di un progetto educativo parte dall'attenta lettura della situazione iniziale del gruppo e per far ciò nel migliore dei modi occorre tener conto di alcuni aspetti: composizione e struttura del gruppo, natura del gruppo stesso, storia e stato dell'arte del gruppo, intreccio tra bisogni individuali verso il gruppo e bisogni del gruppo verso i singoli.

Si configurano due contesti di progettazione diversi tra loro.

Nel primo, il lavoro degli educatori è centrato sul singolo bambino/adolescente e sui suoi bisogni di crescita e si intravede nel gruppo un'opportunità per far vivere delle esperienze significative, in ipotesi altamente incidenti rispetto ai bisogni di crescita del singolo.

Nel secondo, il lavoro degli educatori è centrato sul gruppo di ragazzi come risorsa esperienziale per aiutare il gruppo nella sua totalità a migliorare le proprie capacità comunicative interne ed esterne. Il gruppo nella sua totalità diventa, quindi, il soggetto su cui è costruito il progetto educativo non il singolo soggetto o i singoli soggetti che lo compongono. In questo contesto si configurano sostanzialmente due grandi opzioni per il lavoro educativo: promuovere e sostenere la nascita di gruppi, enfatizzando le dimensioni di coesione e interazione tra i membri, oppure sostenere lo sviluppo di gruppi già esistenti verso maggiori possibilità di performance, risultato o verso il raggiungimento di obiettivi di gruppo più complessi, enfatizzando le dimensioni della differenziazione interna e dell'integrazione.

Entrando progressivamente nel merito sono emerse diverse possibili situazioni in ordine alla relazione tra gli educatori e il gruppo:

- il gruppo era nella fase dell'aggancio, qualora sia un gruppo naturale, o di costituzione, qualora sia un gruppo basato su adesioni al LET (primi rapporti, prime conoscenze e scambi);
- il gruppo era nella fase dell'ingaggio (il gruppo ha accettato la relazione con gli educatori e gli educatori);
- il gruppo era nella fase progettuale e di sviluppo (educatori e gruppi sono reciprocamente ingaggiati intorno a degli obiettivi espliciti e condivisi);
- il gruppo era nella fase dello sgancio (il gruppo e gli educatori stanno concludendo progetto/attività e devono definire cosa accadrà successivamente);

- il gruppo era in una fase critica (conflitto, stallo, inconcludenza...) nonostante tentativi e iniziative degli operatori di orientare e supportare il gruppo.

Il progetto educativo di gruppo ha privilegiato l'attenzione ai bisogni del gruppo più che ai bisogni dei singoli, rimasti sullo sfondo. Si è così entrati nel merito di questioni connesse ai bisogni di appartenenza, coesione, uniformità, differenziazione.

Ciò è stato possibile grazie ad attività di osservazione e ascolto del gruppo per comprendere la sua storia, la sua composizione e la sua struttura, le sue dinamiche interne e verso l'esterno, le problematiche che vive e la fase in cui esso si trova.

Grazie a questa prima parte del percorso sperimentale è stato possibile, in ogni LET, individuare un gruppo di sperimentazione e costruire, a suo favore un progetto educativo di gruppo (PEG).

I passaggi successivi hanno portato gli operatori di ciascun LET a selezionare il bisogno su cui concentrare la progettazione educativa, alla dimensione:

- "hard", inerente alle dimensioni di funzionamento del gruppo sotto due profili: gli aspetti strutturali e organizzativi (inerenti il modo come il gruppo riconosce e individua i suoi bisogni e obiettivi, il modo come il gruppo si dà un metodo per raggiungerli, il modo come il gruppo distribuisce ruoli diversi tra i suoi componenti);
- "soft", inerente alla dimensione qualitativa del gruppo (ovvero la qualità della comunicazione interna ed esterna; la qualità del clima, ovvero come si sentono le persone con riferimento a dimensioni come rispetto, fiducia, condivisione, ecc.; la qualità dello sviluppo, ovvero come il gruppo percepisce il proprio divenire)²⁸.

I passaggi successivi hanno visto gli educatori impegnati nel delineare per ciascun gruppo, un obiettivo da raggiungere nella sperimentazione, espresso in modo chiaro, univoco, praticabile. Ci si è riferiti a qualcosa che andava modificato/cambiato a livello di: sapere, ovvero l'aumento quantitativo di conoscenze, di nozioni ed elementi concettuali; saper fare, ovvero l'aumento di qualità tecniche, da quelle semplici (abilità motorie) a quelle complesse (abilità relazionali); saper essere, ovvero l'aumento qualitativo e quantitativo che implica un aumento della conoscenza di sé e una maturazione nei modi di affrontare i problemi, le sfide, i passaggi della vita personale.

²⁸ Come schema di riferimento per l'analisi dei bisogni è stato utilizzato il modello di Pourtois e Desmet prima descritto.

A seguire il lavoro di progettazione ha preso in esame la strategia educativa che avrebbe potuto caratterizzare il progetto, immaginando di riferirsi a:

- una strategia di tipo narrativo, centrata sull'idea dell'educazione come processo di riflessività e narrazione di sé agli altri, di riscoperta di sé e della propria storia, dei passaggi importanti della propria esistenza, dei fattori che sono intervenuti a favore o contro, dei soggetti che hanno aiutato e quelli che hanno ostacolato, ecc. questa strategia riguarda sia processi educativi individuali (si pensi al valore crescente delle esperienze di tipo autobiografico) sia di gruppo, nel quale il soggetto che riflette e pensa sul sé è il gruppo;
- una strategia di tipo comunicativo-relazionale, centrata sull'idea dell'educazione come processo esperienziale con particolare attenzione a come si vivono comunicazione e relazione, sia in chiave individuale sia di gruppo;
- una strategia di tipo esperienziale, centrata sull'idea dell'educazione come processo connesso a un fare concreto, a laboratori più o meno strutturati nel quale l'individuo o il gruppo sono impegnati in azioni specifiche e precise che offrono l'occasione di misurarsi con diversi livelli di complessità operativa, l'uso di strumenti e tecniche, l'adozione di procedure, la raccolta e utilizzo di dati, ecc.
- una strategia di tipo funzionale, basata su un compito, un fine da raggiungere, un prodotto da costruire, un evento cui partecipare con una performance, ecc.
- una strategia di tipo contenutistico, centrata sull'idea che l'educazione è essenzialmente trasmissione e condivisione di specifici contenuti a partire dai quali i soggetti possono sviluppare consapevolezza scientifiche, culturali, sociali, religiose, politiche, ecc.

Il lavoro progettuale è stato completato dall'identificazione delle azioni coerenti con la strategia individuata. La scelta delle azioni ha implicato anche l'identificazione delle tecniche e degli strumenti da utilizzare e dei tempi di sviluppo del progetto e delle sue eventuali fasi operative:

- per le strategie di tipo narrativo: sono state considerate azioni come la costruzione delle storie personali/di gruppo con uso di strumenti tipo il diario, la raccolta di foto, la costruzione di video, ecc.;
- per le strategie di tipo comunicativo-relazionale: sono state considerate idonee azioni come i laboratori espressivi e tutte le forme esercitative finalizzate a mobilitare le capacità comunicative e relazionali, e tecniche quali il *circle time*, *role-play* o simili;

- per le strategie di tipo esperienziale: sono state prese in considerazione i laboratori, più o meno strutturati, di qualsiasi natura ed esercitazioni di carattere socio-analogico e anche simulazioni di impresa;
- per le strategie di tipo funzionale, sono state considerate azioni basate su un compito, un prodotto da costruire, un evento cui partecipare con una *performance*,
- per le strategie di tipo contenutistico sono stati presi in esame alcuni contenuti a partire dai quali attivati processi di sviluppo di consapevolezze scientifiche, culturali, sociali, religiose, politiche, ecc.

Da ultimo, si è lavorato sull'approccio valutativo, pensando di implementare approcci diversi, tutti potenzialmente utili nel lavoro educativo: partecipato, centrato sulla possibilità di rendere partecipe il gruppo nel processo valutativo, con un lavoro esclusivamente basato sull'apporto del gruppo o misto (gruppo e educatori); non partecipato, centrato sul lavoro valutativo realizzato esclusivamente dagli educatori; esterno, centrato sull'utilizzo di soggetti esterni al gruppo, ovvero non coinvolti nell'operatività, con un lavoro esclusivamente degli esperti esterni o con minimi livelli di coinvolgimento del gruppo e degli educatori. Sono stati utilizzati strumenti diversificati che vanno dalle tecniche di interlocuzione diretta con il gruppo (questionario individuale o di gruppo, intervista individuale, intervista collettiva o focus, swot, sei cappelli, ecc.) alle tecniche che non prevedono interlocuzione ma esclusivamente lavoro osservativo.

Il percorso di progettazione assistita si è concluso con una fase di valutazione del lavoro sperimentale svolto, attraverso l'uso di uno strumento (un questionario valutativo) somministrato nell'arco del terzo mese di operatività. Tutte le équipe hanno ricevuto, compilato e trasmesso il questionario.

Il questionario ha preso in esame diversi aspetti²⁹:

- gli esiti raggiunti con il PEG;
- l'adeguatezza del lavoro iniziale in rapporto al processo di progettazione;
- l'esperienza valutativa del PEG e degli strumenti utilizzati;
- elementi di meraviglia nel lavoro svolto;
- aspetti di criticità e risorse utilizzate per affrontarle;
- aspetti di soddisfazione nel lavoro svolto;

²⁹ Alcuni argomenti nel questionario sono stati trattati con due domande, una di tipo quantitativo e una qualitativa di tipo aperto.

- gli apprendimenti professionali acquisiti nel lavoro sul PEG;
- suggerimenti per migliorare la progettazione educativa di gruppo.

Quanto emerso ha confermato che quando ci riferisce a gruppi, e ai gruppi di adolescenti in particolare, ci si trova sempre in relazione a sistemi altamente dinamici che possono mutare la loro struttura più profonda o aspetti esterni della loro forma anche nell'arco di un brevissimo periodo di tempo in rapporto a fattori interni (dei singoli soggetti o del gruppo nel suo insieme) o a fattori esterni. I gruppi, oltretutto, possano cambiare in modo imprevisto e repentino rapporti amicali tra due componenti del gruppo per i motivi più strani incidendo così sul gruppo nella sua totalità o come il gruppo possa sfaldarsi totalmente, o ricomporsi in sottogruppi più piccoli, o fondersi con un altro gruppo, o includere altri soggetti e ridefinirsi al suo interno, o accogliere un solo individuo nel gruppo e modificare tutto il gruppo nel suo insieme.

Tra gli esiti attesi inizialmente che, grazie al lavoro educativo svolto, sono stati raggiunti – totalmente o parzialmente – rientrano, ad esempio:

- sviluppo del proprio senso di consapevolezza sull'essere gruppo;
- maggiore fiducia tra ragazzi e senso di appartenenza al gruppo;
- maggiore protagonismo nel prendere decisioni e unità e cooperazione all'interno del gruppo;
- migliore capacità di gestire conflitti interni ovvero riconoscerli e agire in modo adeguato;
- migliore capacità di accettazione dei punti di vista diversi;
- maggior senso di coesione interna al gruppo e serenità nel gruppo;
- minore esclusione verso componenti del gruppo e stress nelle relazioni all'interno del gruppo;
- maggiore capacità di differenziare le situazioni all'interno del gruppo, ovvero riconoscere e valorizzare le diverse personalità;
- minor peso delle *leadership* negative presenti;
- maggiore capacità di assumere ruoli diversificati nel gruppo;
- maggiore capacità di riconoscere i bisogni del gruppo e di comunicare all'interno.

Tra le dinamiche e gli esiti non attesi inizialmente che sono comunque emersi rientrano, ad esempio:

- l'emergere di un processo di ridefinizione della struttura interna del gruppo con la suddivisione in sottogruppi o con la ricomposizione dei sottogruppi;
- l'emergere di un processo di allontanamento emotivo tra gli adolescenti, con un progressivo venir meno del gruppo nel suo insieme e la ridefinizione di un nuovo gruppo senza alcuni componenti;
- l'emergere di un processo individuale che ha visto coinvolti alcuni adolescenti nel riposizionarsi nel LET con nuove relazioni significative con altre persone diverse da quelle che compongono sviluppo;
- l'attivazione di un processo oscillante e ambivalente tra atteggiamenti inclusivi ed esclusivi, il cambiamento e di resistenza;
- l'attivazione di processi di accettazione di persone esterne al gruppo e partecipanti al LET che prima erano escluse;
- l'attivazione di un processo di singoli soggetti del gruppo e del gruppo nella sua globalità di un maggiore orientamento verso l'esterno più che all'interno del LET.

La sperimentazione svolta nei 24 LET, con i gruppi di adolescenti individuati in sede di progettazione, è stato valutato come molto positivo: le équipes dei LET sono state in grado di individuare un gruppo di adolescenti, delineare le caratteristiche e le strutture essenziali del gruppo, individuare alcuni bisogni particolari del gruppo, ovvero bisogni connessi alla fase di sviluppo che il gruppo stava vivendo, delineare obiettivi raggiungibili ed esiti osservabili, strategie coerenti con gli obiettivi e azioni congruenti. Questi primi passaggi sono stati fondamentali per ottenere quanto già descritto al punto precedente, ovvero un sostanziale raggiungimento degli obiettivi ed esiti attesi.

Agli educatori dei LET si è posta anche una domanda per comprendere se esisteva qualcosa di cui gli educatori si erano meravigliati. Le risposte sono davvero ricche di spunti e di informazioni importanti in quanto il termine utilizzato nella domanda (meravigliato) apre a considerazioni su feedback dai ragazzi e su aspetti percepiti degli operatori e del LET non usuali, abituali, consueti, altrimenti non avrebbero potuto produrre l'effetto meraviglia.

Gli elementi per la bellezza e esaustività suggeriscono di proporre integralmente quanto da loro proposto senza commenti e considerazioni di alcuna natura.

- *Ci ha meravigliato il fatto che ciò che avevamo individuato come bisogno era davvero tale. Che gli interventi che stavamo mettendo in campo stavano effettivamente dando un risultato. Che anche i ragazzi non oggetto di PEG che partecipavano alle attività hanno avviato un cambiamento. I ragazzi si sono messi in gioco e hanno iniziato a condividere con più facilità le proprie esperienze senza avere paura del giudizio altrui. Stanno migliorando nella capacità di ascoltare gli altri e di prendere l'iniziativa per organizzare attività come giochi o una semplice chiacchierata in cui ognuno dice ciò che pensa.*
- *Ciò che rende sempre affascinante il lavoro educativo sono le potenzialità evolutive dei ragazzi, la loro capacità di cambiare mettendo continuamente in discussione tutto e, di conseguenza, anche il ruolo e gli assunti degli educatori che ci lavorano. Questa è una grande opportunità per il mondo adulto che svolge un lavoro educativo, perché offre un'occasione di resistenza alla stagnazione omeostatica che lo caratterizza.*
- *I nostri ragazzi ci hanno meravigliato perché sono stati capaci, in primis, di raccontarci i loro bisogni. Nei confronti individualizzati la maggior parte di loro hanno fatto riferimento a quanto una maggiore tranquillità intragruppale avrebbe potuto rappresentare per loro un trampolino di lancio, da cui poter partire per esplorare il mondo esterno. Inoltre, ci ha sorpreso il desiderio, l'audacia nel mettersi in gioco e nel cercare di abbassare i conflitti esistenti all'interno di questo piccolo gruppo e nello stringere relazioni significative al di fuori dello stesso. Inoltre, è stato sorprendente anche il naturale movimento di integrazione tra questo piccolo gruppo e il gruppo allargato dei Viaggiatori, quasi come se questi ultimi comprendessero, a livello inconscio, che solo l'aprirsi al nuovo avrebbe potuto rappresentare un punto di svolta e di cambiamento per entrambi.*
- *I ragazzi sono apparsi, spesso, propositivi, aperti, incuriositi dall'azione educativa che li vede protagonisti, soprattutto alla ricerca di un confronto e riconoscimento da parte degli educatori e dei componenti.*
- *I ragazzi sono stati collaborativi, si sono messi in gioco, hanno condiviso anche la sfera emotiva.*
- *Il grado di consapevolezza acquisita dai ragazzi nella comprensione dei conflitti, e la capacità acquisita di tollerare e accogliere le diversità sia interne al gruppo, sia che vengono dall'esterno; molto emozionante è stato il rendersi conto di quanto alcuni ragazzi sollecitati dal lavoro svolto, siano in grado di un'ottima comprensione emozionale dell'altro, dei suoi vissuti e delle sue difficoltà.*

- *Il gruppo ha meravigliato completando le proposte laboratoriali e concludendo il percorso nonostante i conflitti che c'erano tra di loro.*
- *L'entusiasmo incrollabile da parte dei ragazzi, nel cimentarsi e impegnarsi nel creare un evento, allargando la partecipazione, ponendo così le basi per il raggiungimento non solo dell'obiettivo inerente alla coesione, ma anche al concetto di cooperazione, di condivisione e di esperienza di gruppo.*
- *La capacità dei ragazzi di aver imparato a esprimere le proprie opinioni senza più il timore del giudizio altrui, riuscendo anche a rivolgersi direttamente al compagno con il quale era in dissenso, dicendogli a viso aperto il proprio pensiero. Mentre d'altro canto la capacità di tutti di aver imparato a includere, accettando le loro differenze e personalità.*
- *La capacità di accettarsi l'un l'altro pur non essendosi scelti e la loro capacità di affidarsi all'educatore. La capacità di adattamento ai cambiamenti e la capacità di ascolto.*
- *La capacità di autodeterminarsi: hanno dimostrato che non avevano bisogno di vivere attività particolari o speciali ma necessitavano di momenti di condivisione semplici, spontanei e quotidiani.*
- *La capacità di raggiungere dei cambiamenti come gruppo, quando si acquisisce un punto di riferimento, un tempo 0 di osservazione ed elementi concreti che lo caratterizzano; in questo lo strumento mostra una grande utilità, e traccia un percorso di azione e valutazione, laddove le osservazioni prima erano comunque presenti, ma meno organizzate, più implicite.*
- *La capacità di resilienza dei ragazzi ha stupito positivamente.*
- *La coesione del gruppo e il loro aprirsi all'esterno sia con i pari che con altre figure adulte.*
- *La forte connessione col territorio.*
- *La forte predisposizione del gruppo a mettersi in gioco in tutto il percorso educativo e di come il gruppo si è riuscito ad adattare e a rispondere ai cambiamenti avvenuti e/o alle stimolazioni fornite.*
- *La grande capacità di trovare direzioni nuove, all'interno di sentieri che sembrano già segnati. In questo caso specifico, la capacità che hanno avuto di affidarsi ma anche di saper accettare la responsabilità di scegliere.*
- *La voglia di inclusione da parte della maggioranza dei ragazzi.*

- *Non ci aspettavamo che il gruppo si sarebbe disgregato. La voglia di venire fuori come singoli nella propria individualità e non come gruppo necessariamente. È come se le ragazze avessero rifiutato a un certo punto l'idea del gruppo, vivendolo come limite rispetto a ciò che invece come singoli avrebbero potuto vivere. Si sono creati legami tra alcuni componenti del gruppo e gli educatori al di sopra delle aspettative degli educatori. Alcuni sono rimasti coerenti con la loro idea di rifiutare il LET anche se nella pratica poi si sono relazionati con ragazzi diversi dal gruppo naturale di appartenenza, altri invece si sono aperti completamente, creando relazioni significative anche con altri ragazzi del LET, che li hanno accolti fin da subito.*
- *Nonostante il lavoro sia stato lungo e costante, lo switch tra l'agire singolo e quello collettivo è avvenuto in maniera netta e repentina come se fosse successo qualcosa di improvviso.*

8.2.3

La progettazione educativa di gruppo in contesti complessi

Progettare percorsi e interventi educativi rivolti alle adolescenze presenti in contesti complessi significa, innanzitutto, collocarsi in situazioni articolate, non del tutto predefinite, con differenti agenzie educative che si orientano su modalità e strategie che riflettono punti di vista e approcci diversificati.

L'intenzionalità pedagogica è chiamata a confrontarsi in modo diretto con i luoghi dell'educazione, della socialità e della vita, attraverso approcci collaborativi e comunitari che permangano, con cura e tensione all'autonomia dei ragazzi e delle ragazze, in ambienti di apprendimento relazionale ed esperienziale, diventando un vero e proprio presidio di proposte educative di qualità. Si tratta di creare un vero e proprio eco-sistema educativo che, orientandosi congiuntamente verso il benessere adolescenziale, possa articolare dialoghi partecipati e di corresponsabilità grazie ad approcci di co-educazione che rilanciano con forza il ruolo della comunità educante.

La grande eterogeneità che caratterizza i contesti contemporanei, anche quelli di crescita, deve interrogare approcci socio-educativi, alla ricerca di piste di intervento divergenti, pronte a decostruire ruoli standardizzati e monodirezionali, sollecitando riflessioni e azioni relative al bene comune, alla tutela e alla garanzia dei diritti dei minori di età. Soprattutto, è necessario considerare che la ridefinizione di molteplici sistemi relazionali, con le relative trasformazioni delle logiche di autorevolezza della scuola e delle famiglie, *in primis*, ridefiniscono una necessaria ricollocazione di adolescenti spesso disorientati e alla ricerca di punti di riferimento sufficientemente stabili e coerenti.

Nella società della complessità, del disincanto, della flessibilità, e di profonde derive di senso, vivere l'adolescenza richiede di avere strumenti di rilettura, di interpretazione di nuove realtà, di revisione di processi trasformativi inediti che investono il soggetto nella sua globalità. Questo comporta un mandato decisamente significativo per chi ha il compito di definire i processi pedagogici e formativi poiché, l'attraversamento del periodo adolescenziale trova nelle relazioni educative extra-familiari un'indiscutibile responsabilità (Mancaniello, 2018).

Il modo di intendere e di vedere gli adolescenti può ridefinire i paradigmi socio-educativi che derivano dagli sguardi attenti di giovani e adulti di riferimento. Inoltre, non è per nulla trascurabile il ruolo del gruppo dei pari, in cui ragazzi e ragazze si rispecchiano, individuando molteplici ritratti di sé e delle identità in trasformazione. Diventa necessario prestare attenzione alle singole situazioni, ai cambiamenti e alle fragilità più invisibili che affiorano e che necessitano di accompagnamento, di supporto e di sostegno verso percorsi di conoscenza di sé, di consapevolezza, di partecipazione sociale e di progettualità per l'autonomia. Camminare a fianco degli adolescenti richiede una cura educativa che rimanda a educare al bello, alla scoperta, alla meraviglia (Fox, 2017), come occasione di apprendimento anche per gli adulti.

Le Generazioni Z e Alpha sono troppo spesso massificate dallo stesso mondo dei social, che chiede loro di essere parte di uno stormo identitario omogeneo e omologato, non lasciando spazio alla ridefinizione di un proprio sé, tra manifestazioni di disagio, di intraprendenza, di paure, di isolamenti e di nuove occasioni di espressione vitale (Velio, 2023).

Le figure educative faticano a mettere in campo percorsi e modalità di affiancamento in cui siano contemplate e sperimentate nuove prese in carico collettive, creative e innovative, per aver cura di adolescenti che, crescendo, si ritrovano intrappolati nell'anonimato generazionale, così distratti dal poter diventare parte attiva dei contesti. Diventa necessario ricercare differenti occasioni di formazione di identità dinamiche, orientate al futuro e non solo alla con-temporaneità, dove un tempo appiattito dall'emergente e dall'attuale, non lascia spazio agli immaginari, alle prefigurazioni, al dubbio e alla proposta. *“Il tempo formativo allora, dando la possibilità agli adolescenti di tenere insieme il passato, il presente e il futuro, di sognare a occhi aperti – anche insieme ad altri – progetti per il domani, e di esperire la differenza tra un prima e un dopo, permette a chi ha una responsabilità pedagogica nei loro confronti di dare attenzione al loro bisogno di attribuire senso alla propria erranza e quindi di favorire il loro impegno nel muoversi in direzione di utopia, di dare forma ai propri desideri e, quindi, di mettere a fuoco la propria identità”* (Tolomelli, 2021, p. 17). Si tratta, quindi, di condividere la corresponsabilità di un accompagnamento educativo che diventa un affiancamento capace di decostruire facili etichettamenti e volto ad aprire effettive traiettorie di crescita percorribili. Per e con i singoli ragazzi; per e con i gruppi di adolescenti in cui avvengono transiti importanti.

Per affrontare in modo più efficace sfide e contesti complessi, in considerazione di architetture socio-educative contemporanee, quali la promozione di comunità educanti e di patti educativi di comunità, si propone di progettare interventi e azioni facendo riferimento a logiche plurali, a favore dei minori di età e dei loro contesti di vita, soprattutto in spazi considerati marginali e periferici. In questo senso, le comunità educanti fungono da reti di protezione contro le differenti forme di povertà (in special modo educativa, sociale e relazionale) se sono in grado di attuare metodi operativi trasversali, interconnessi e intergenerazionali, orientandosi all'emersione e al contrasto delle disuguaglianze con misure sostenibili (Curti, Moroni, 2022; Vittoria, 2018).

Si può fare riferimento alla progettazione educativa di gruppo che prevede una visione critica di processi complessi, in cui emergono paradigmi collegiali volti a promuovere approcci che comprendono le numerose sfaccettature degli ambienti di apprendimento.

In tal senso, le tensioni progettuali assumono una veste collettiva, tra riflessività e pratiche, richiamando l'importanza delle competenze che caratterizzano l'agire educativo tra équipe multiprofessionali, reti di servizi, alleanze territoriali e ricerca di continuità tra culture educative e formative (Milani, 2017; 2022). Naturalmente, la dimensione progettuale deve costruire, in prima istanza, dialoghi aperti con gli adolescenti e i loro mondi immaginari, immaginati e vissuti (talvolta in modo coerente, talaltra in modo dissonante e disorientante), in un sentire personale e interpersonale.

È irrinunciabile co-progettare e supportare processi e percorsi partecipativi, in cui ragazzi e ragazze facciano esperienze di protagonismo, di scoperta e di reciprocità. Le sfide variabili e instabili che sottopongono agli adulti e quelle affrontate e gestite in gruppo, spesso sono travolgenti, in quanto detengono e svelano, ove desiderato, un carico di potenziale, di processualità e di trasformazione. Prestare attenzione ai messaggi dei giovani, chiari, silenziosi e confusi, richiama a una reciprocità di cui assumersi il rischio. Il rischio di educare e di camminare insieme, condividendo esperienze, vissuti, attraversamenti inattesi e scoprendo, alla luce di una presenza educativa attenta ed efficace, che ci sono molti percorsi interrotti e altri che si diramano in direzioni non preventivate. Creare una comunità educante, pronta ad addentrarsi in luoghi non del tutto strutturati, consente agli adolescenti di errare, attraversando dimensioni non così note o familiari, con il supporto di figure educanti che rappresentano contesti educativi ampi e sinergici.

Si tratta, insomma, di cogliere e di accogliere le chiavi comunicative ed espressive di ragazzi e ragazze che, sperimentandosi, si aprono alla manifestazione di sé e si ridefiniscono, ancora con più forza, tra silenzi e opposizioni. Soggetti di diritto, portatori e portatrici di dignità, in cerca di dialettiche, anche contrastanti, con adulti che sappiano permanere in dialogo, rivelando la relazione nei contesti educativi e didattici (Mascaro, 2021). Ecco che nel collettivo non si perdono comunque le singole identità che, anzi, acquisiscono valore e peso in contesti che si concentrano sulla forza e sulla consistenza dei legami, avviando spirali di reciprocità tra adulti e soggetti di minore età. Questo permette di formulare nuove versioni di sé, di apprendere insieme, di co-costruire saperi e competenze di cui si è fatta esperienza e di riflettere in situazioni di cui si comprendono più sfumature di senso, attribuite da sé e dagli altri.

supportare alcuni ragionamenti critici in relazione allo sviluppo di approcci e sinergie con il territorio, in vista della co-progettazione aperta al gruppo e in dialogo con gli stessi adolescenti, è decisamente rilevante fare riferimento ad approcci di ricerca partecipata e di azione educativa che promuovano forme di attivazione di tutti i soggetti in tempi e luoghi dove mettersi alla prova, collettivamente (Ozer et al., 2010; 2013). Ricercare convergenza fra teoria e pratica significa alimentare un circolo ricorsivo e riflessivo, integrando l'indagine con: gli interessi emergenti dal contesto – rilevati con strumenti adeguati e capaci di cogliere tutte le voci sul campo; il coinvolgimento – che fa leva sui significati del sentire e sull'investimento che ogni componente del gruppo, della comunità, del contesto sociale decide di mettere in situazione; l'agire – attraverso cui si punta alla trasformazione della realtà, auspicando a una visibilità del cambiamento (Perillo, Romano, Ercolano, 2022). Promuovere la partecipazione di ragazzi e ragazze, anche in veste di ricercatori, diventa una strategia di emancipazione e di valorizzazione della consapevolezza critica. Se quest'ultima è scoperta in situazioni di gruppo, ci sono spazi per aprirsi a interrogativi divergenti, emergono differenti rappresentazioni e narrazioni di sé, degli altri, con gli altri ed è auspicabile decostruire stereotipi con linguaggi plurali, promuovere un'autentica "generatività sociale" e assumere un ruolo rilevante nei processi di valutazione dei progetti che interpellano gli adolescenti (Cinotti et al., 2022; Donei, Marta, 2022; Cinotti et al., 2022; Rohani Moaied, Albanesi, 2018). In questo modo, i legami comunitari, il senso di appartenenza e la solidarietà diventano elementi essenziali per supportare contesti comunitari in cui l'*empowerment* sia diffuso e ricercato nella reciprocità (Del Gottardo, 2016).

Procedere attraverso esperienze progettuali sostenibili, che si avvalgono di strumenti partecipativi genera responsabilità diffusa e reciproca, così come maggiore consapevolezza delle vulnerabilità da parte delle comunità stesse che, imparando a diventare proattive e generative, possono a loro volta intraprendere vie di attivazione plurali e di impatto. Gli obiettivi comuni si definiscono e si discutono in un clima di fiducia e di scambio che supporta la possibilità di capire le diverse dinamiche organizzative. In una co-costruzione di percorsi inclusivi e problematizzanti, si innescano logiche e strategie plurali, in forte risonanza con le risorse compresenti.

In tal modo, c'è spazio per la divergenza e lo scontro di opinioni che richiamano alla collaborazione, alla mediazione e alla negoziazione come vie di convivenza, verso la produzione di un cambiamento che, scommettendo sul bene comune, apra opportunità di miglioramento della qualità della vita (Save the Children, 2024; 2024a).

Il compito più complesso per un approccio pedagogico impegnato e impegnato di realtà è proprio interpretare e promuovere l'educazione come pratica di libertà (hooks, 2020; Freire, 2024) ad alto impatto trasformativo intrapersonale e interpersonale.

A questo punto, è rilevante porre l'accento su diversi ambiti strategici della progettazione educativa di gruppo, tenendo conto del desiderio di valorizzare la partecipazione delle adolescenze. A seguire, quindi, si focalizzerà l'attenzione su alcune domande-guida, condividendo elementi utili alla rilettura di contesti di pratiche educative plurali, tra gruppo e comunità:

- Quali sono i punti di osservazione privilegiati per cogliere dinamiche, possibili alleanze e vincoli territoriali?
- Come si attivano processi di corresponsabilità e di costruzione della comunità educante?
- Quali approcci e sinergie si possono immaginare, progettare, realizzare e valutare in situazione?

In relazione agli osservatori privilegiati, si tratta di una "questione di sguardi" e si può fare riferimento a differenti elementi che caratterizzano la complessità odierna. Innanzitutto, pensiamo ai contesti e ai posizionamenti, ai ruoli che ciascuna agenzia educativa riveste, come parte della collettività e come potenziale attivatrice di dinamiche di rete che, necessariamente, vanno mantenute nel tempo. Diventa indispensabile capire come ci si colloca in situazione, "da che parte si sta", come vengono individuati i "destinatari degli interventi" per prevenire e contrastare azioni assistenzialistiche e praticare una partecipazione autentica. Solo così c'è speranza di sviluppare maggiore corresponsabilità e di rendere più visibili situazioni critiche vissute dagli adolescenti che riguardano l'intero territorio di riferimento.

Certo, uscire da una lettura mono-settoriale e iper-specifica di fasce di età, bisogni e interventi, richiede di pensare a un altro paradigma ma, del resto, se si intende interconnettere e consolidare la trama di relazioni sociali che caratterizza periferie e centri urbani, si deve necessariamente procedere insieme, promuovendo, valorizzando e narrando l'innovazione trasformativa che viene dal saper dimorare i margini (Deluigi, 2023). Ci sono, poi, da individuare le priorità su cui orientare le energie di interventi comuni, non limitandosi solo alle urgenze educative, ma facendo riferimento alla specificità dei centri urbani, delle aree interne, delle periferie centrali e dei centri periferici. Luoghi educativi, di apprendimento, sociali e aggregativi attraversabili con riflessioni, azioni e orientamenti in cui accogliere le istanze del territorio ed essere, a nostra volta, in veste di agenti educativi collettivi, "perturbatori" di equilibri non propensi ai cambiamenti. Il ruolo delle famiglie, della scuola, dei servizi, del contesto locale è cruciale. In modo particolare, in relazione agli adolescenti, diventa essenziale mettersi in ascolto di identità erranti, affiancandoli, senza invadere il loro spazio in via di definizione, ma essendo adulti consistenti e presenti. Catalizzatori di sogni e di desideri ma non soggetti illusori e sbrigativi nella messa a punto di soluzioni sostitutive. I ragazzi e le ragazze non hanno bisogno di deresponsabilizzazione, ma di un equo peso nell'impresa di conoscersi e divenire sé stessi con gli altri. Ecco perché la riflessività diventa una chiave di lettura indispensabile per aprire nuovi scenari possibili, legati al divenire persone responsabili, libere e autonome, in stretta interdipendenza con le svariate forme di collettività e di comunità con cui ci confrontiamo costantemente.

In merito all'attivazione di processi di corresponsabilità e di costruzione della comunità educante, possiamo orientarci, come già accennato in precedenza, a una partecipazione fattiva degli adolescenti e, allo stesso tempo, declinare il lavoro socio-educativo in forme laboratoriali di progettualità in cui tutte le agenzie presenti apportino il proprio contributo, non in maniera frammentata e settoriale. Le adolescenze plurali e in movimento, portatrici di inquietudini, sogni, desideri, aspettative, delusioni... si mettono in ricerca e un solo interlocutore non è sufficiente, così come non sono efficaci una serie di agenti educativi tra loro contrastanti e percepiti come incoerenti e non significativi. Promuovere ambienti di apprendimento plurali, dalla progettualità alle pratiche educative, è la premessa per attivare dinamiche di protagonismo e di partecipazione in cui non ci sono destinatari e target ma, piuttosto, voci, idee, pensieri, narrazioni, linguaggi di interlocutori.

È qui che si genera l'insieme, nel transitare attraverso esperienze comuni che, da una parte, diventano elemento di memoria di un percorso vissuto in modo significativo, a cui fare riferimento, su cui rilanciare un patrimonio comune e, dall'altra, un'ipotesi di nuova progettazione, fondata sull'incontro di persone che portano capacità, attitudini e competenze (anche inattese e impreviste). La dimensione dell'insieme mette in luce intersezioni probabili e aree trasversali percorribili, tra identità e progettualità soggettive, che si definiscono nell'incontro e nello scontro, evidenziando la necessità di dinamiche sociali accoglienti e creative. Su tali versanti, la comunità locale, i territori, i contesti urbani centro-periferici, interrogandosi congiuntamente, sono chiamati a trovare soluzioni mirate e attive a questioni che riguardano tutta la popolazione, adolescenti inclusi. Quest'ultima, nelle logiche analizzate, diventa essa stessa parte attiva di un approccio comunitario, assumendo una funzione potenzialmente incisiva, trasformativa e generativa (Cadei, Deluigi, Pourtois, 2016).

In ultima istanza, progettare insieme e progettare in gruppo rilancia la dinamicità che caratterizza luoghi e contesti educativi pronti ad avviare processi di cittadinanza in cui, a partire dall'équipe educativa, fino ad arrivare ai gruppi di ragazzi e ragazze, l'importanza del collettivo assume una rilevanza tangibile e visibile nelle premesse e negli esiti di posture comunitarie. I percorsi e gli itinerari di progettazione messi a punto tra professionisti e agenzie educative territoriali devono tener conto di possibili interpretazioni delle situazioni in immersione – strettamente connesse con la pratica educativa e con l'intervento quotidiano di accompagnamento che può creare prossimità esperienziale su cui riflettere e rilanciare piste di lavoro – ed emersione – grazie a un continuo processo di riflessione che sostiene e sostanzia lo sviluppo di interventi, rinnovando paradigmi pedagogici che possano costituire linee di orientamento plastiche e in evoluzione.

Diventare co-autori della comunità educante significa confrontarsi con situazioni in cui le acque sono increspate e, dunque, la meccanica dei cerchi concentrici – del coinvolgimento che si articola allargando i margini della corresponsabilità – è soggetta a geometrie variabili. Per questa ragione, come adulti di riferimento, siamo chiamati a percorrere e a tracciare collettivamente sentieri inesplorati, compiendo attraversamenti inediti e costruendo ponti, fossero anche solo passerelle, attraversabili.

Se saremo in grado di praticare forme di progettazione in cui la problematizzazione di situazioni concrete, vissute e sentite, diventa uno degli snodi prioritari per mettere in campo tentativi di comprensione della complessità sociale, riusciremo a offrire forme di scoperta e di crescita anche alle tante adolescenze che incontriamo lungo sentieri che spesso deviano da quanto immaginato e progettato.

In tal senso, *"un progetto educativo ispirato alla convinzione di avere il compito di costruire identità libere e dotate di un pensiero critico e creativo, capace di confrontarsi con la complessità e la mutevolezza del reale, non può [...] accontentarsi delle conoscenze e delle competenze relative a una rappresentazione del mondo fondata sui luoghi comuni, sul buon senso pseudo-razionalista e sul pensiero convergente. Al contrario, [...] servono gli inciampi, le contraddizioni, gli spaesamenti, le ambivalenze e i traumi estetici attinenti alla sfera dell'immaginazione e dell'esplorazione dei mondi che solo attraverso essa possano essere visitati"* (Dallari, 2022). Serve quell'"essere con il mondo" e quella tensione "a essere di più" (Freire, 2002) che alimenta la promozione dello sviluppo umanizzante di ogni soggetto, soprattutto di coloro che sono collocati al margine o che si auto-escludono dall'impegno della partecipazione.

Occorrono altri alfabeti della partecipazione, declinati nelle pratiche di gruppo, dove gli adolescenti non solo siano parte attiva di interventi e azioni pensate intenzionalmente e in modo autentico dagli adulti, ma dove loro stessi possano ricevere *"strumenti culturali e intellettuali utili all'edificazione di aree del pensiero e progetti di vita individuale e collettiva all'insegna del giudizio critico, della creatività, della bellezza, della tensione verso quel 'continuo auto superamento' di cui parla Bertolini"* (Dallari, 2022). In riferimento, soprattutto ai quei *"ragazzi difficili"* (Bertolini, Caronia, 2015) per cui e con cui continuiamo a necessitare di nuovi codici e linguaggi di gruppo e di comunità.

Si può concludere ribadendo che chi immagina, progetta e attua processi educativi *"deve indignarsi di fronte alle disuguaglianze e alle oppressioni, tuttora attuate nei confronti delle 'fasce deboli' e dei 'soggetti fragili', soprattutto quelli resi invisibili da rappresentazioni volte a una esternalizzazione del margine, in modo che non sia disturbante. Chi educa sta sul margine, non lo rifugge, anzi. Lo ricerca in modo appassionato, con una tensione verso la scoperta di una coscienza e una conoscenza critica liberante e collettiva, facendosi soggetto e interprete di accompagnamenti e di spaesamenti in cui si rigenerano gli interrogativi nell'incontro"* (Deluigi, 2023a, p. 53).

Ancor di più quando i protagonisti dei dialoghi sono ragazzi e ragazze in cerca di futuro.

8.3

Dall'educativa di strada all'educativa di comunità

Attingendo al contributo teorico delle scienze umane e sociali secondo un approccio transdisciplinare, prenderemo in esame alcune delle caratteristiche che configurano la strada come *setting* educativo e potenziale *sfondo* integratore (Zanelli, 1986). In particolare, proporremo una sintesi:

- delle esigenze che hanno condotto alla nascita del lavoro educativo di strada e delle principali direttrici di sviluppo di questo tipo di intervento nel nostro Paese;
- della postura professionale dell'educatore di strada;
- dell'approccio all'ambiente come spazio educante e al patrimonio culturale, materiale e immateriale, quali potenziali fattori per la progettazione e lo sviluppo di inediti interventi educativi di strada.

8.3.1

Quando nasce e come si sviluppa il lavoro di strada in Italia

Per identificare le prospettive teorico-pratiche antesignane del lavoro di strada, da un punto di vista storico possiamo riferirci alle esperienze pedagogiche di Don Bosco e Don Milani, nel nostro Paese, o di Paulo Freire, in Brasile (Paroni, 2004; Firme, Stone, 2017).

In Italia, tuttavia, i primi interventi significativi di educazione di strada si collocano tra il 1970 e il 1980 con sperimentazioni che coinvolgevano prevalentemente gruppi di volontari e associazioni del terzo settore, intenzionati ad avvicinarsi al mondo del disagio e dell'emarginazione giovanile ispirandosi a interventi omologhi nel Regno Unito e negli Stati Uniti, correlati alla prevenzione della tossicodipendenza e realizzati attraverso la presenza di operatori professionali tra giovani assuntori di sostanze stupefacenti (Batsleer, Davies, 2010).

Da questo punto di vista, va detto che, almeno fino alla fine degli anni '60 del Novecento, per far fronte alle problematiche sociali correlate a disagio ed emarginazione giovanile, le risposte più comuni erano costituite dal ricovero in istituti psichiatrici, l'inserimento in istituti penali minorili o nelle cosiddette "case di rieducazione" (Maurizio, 1999). Nondimeno, dalla nascita delle comunità alloggio in poi, come alternativa agli istituti, si sono succedute numerose proposte, sperimentazioni e innovazioni che, di volta in volta, hanno focalizzato l'attenzione sul minore di età, sul suo nucleo familiare e sulle sue reti sociali, primarie e secondarie (Bertolino, Gocci, Ranieri, 2000; Farina, 2020).

A metà degli anni '80 del Novecento, ancora in Italia, i principali interventi rieducativi e di prevenzione del disagio giovanile, che si svolgevano nelle periferie delle città di Torino e Milano, mostravano ancora molti dei loro limiti: spontaneismo, assenza di metodologie e strumenti operativi codificati, attenzione focalizzata sul singolo caso, a scapito di analisi multifattoriali di contesto (Paroni, 2004). Nel corso degli anni '90 del Novecento, invece, le esperienze maturate nella prevenzione del disagio giovanile divennero la base sulla quale alcune scuole per educatori del Nord Italia trasferirono il tirocinio professionale direttamente sulla strada. Il target a cui si rivolgevano gli interventi educativi era costituito da minori di età con alle spalle esperienze fallimentari, i quali, pur avendo beneficiato di determinati servizi presenti sul territorio, non presentavano condizioni di miglioramento (Bertolino, Gocci, Ranieri, 2000). Da qui, i primi tentativi di educativa territoriale e la nascita di specifiche figure professionali con il compito di supportare minori di età/adolescenti, segnalati dai servizi sociali, direttamente nei loro contesti di vita e di relazione.

Questo cambio di rotta determinò un capovolgimento della logica tradizionale di intervento, in base alla quale l'onere di attivarsi per ricevere un aiuto o fronteggiare una situazione difficile era a carico di chi stava vivendo il momento di difficoltà. L'approccio adottato, al contrario, più che sottolineare gli aspetti di criticità tendeva a individuare quelli positivi, ovvero ciò che i gruppi e i contesti sociali presentavano come risorsa anziché i rispettivi limiti.

Le conseguenze furono, da un lato, l'individuazione di un target di intervento più ampio e di una gamma di esperienze più articolata: ad esempio, l'assistenza domiciliare rivolta ai minorenni, pensata inizialmente come un intervento personalizzato di sostegno scolastico e relazionale, ma che dilatava progressivamente il proprio raggio d'azione al sistema familiare, a quello amicale e al contesto sociale di riferimento (Paroni, 2004). Dall'altro lato, si andò verso il riconoscimento di un profilo professionale che fino a quel momento non esisteva ancora e che, successivamente, è stato formalizzato attraverso alcuni importanti provvedimenti legislativi, in particolare:

- la legge 285/1997, in materia di Disposizioni per la promozione di diritti e di opportunità per l'infanzia e l'adolescenza;
- il DPR 8 marzo 2000 sul Progetto obiettivo «AIDS 1998-2000»;
- il testo, aggiornato al 2006, del DPR 309/90, in materia di Disciplina degli stupefacenti e sostanze psicotrope, prevenzione, cura e riabilitazione dei relativi stati di tossicodipendenze.

Da questo punto di vista, Roberto Maurizio (1999) sottolinea che nella legge 285 il lavoro di strada è stato considerato per la prima volta uno degli interventi possibili nei progetti esecutivi, sia in riferimento alle esigenze di sostegno socioeducativo verso minori di età in difficoltà (art. n. 4), sia in riferimento alle esigenze di prevenzione e di socializzazione tra pari (art. n. 6). Nel testo di entrambi i DPR, inoltre, sono state istituzionalizzate le unità di strada quali equipe preposte al contatto con le persone tossicodipendenti "che non frequentano servizi territoriali di assistenza" (DPR 8 marzo 2000), inserendole, pertanto, "tra i servizi sociali e sanitari di primo intervento, assieme ai servizi a bassa soglia" (DPR 309/90 del 2006) e a quelli che, all'epoca, erano considerati servizi di consulenza e orientamento telefonico. Da una lettura più approfondita dei due decreti, si evince che tali contesti normativi orientavano e sostenevano soprattutto progetti di prevenzione, favorendo, così, l'impostazione di una tipologia di lavoro educativo di strada volto prevalentemente a individuare strategie di riduzione del danno (Castelli, 2007). La progressiva evoluzione del lavoro di strada fino ai primi anni 2000, indica, pertanto, una prospettiva di intervento mirata a costruire canali di comunicazione con persone che non si rivolgono ai servizi pubblici o privati e che vivono la loro condizione di fragilità o vulnerabilità sulla strada, spesso in situazione di grave disagio – prostituzione, tossicodipendenza, sieropositività ecc. – e degrado (Santamaria, 1998). Si tratta della cosiddetta fascia del disagio sommerso o, per usare un'espressione cara a Don Oreste

Benzi, degli “ultimi”. A proposito delle unità di strada, anche il sociologo Claudio Cippitelli sottolinea come, dalla fine degli anni '80 del Novecento in avanti:

Con la città moderna, con la modernità urbana compaiono nuove forme antropologiche di relazione, impensabili nelle comunità premoderne. Come, più in generale, il servizio sociale e il lavoro sociale, anche le unità di strada nascono nella città [...] con la missione di rendere visibili le differenze, proteggerle dallo stigma, tutelarne i bisogni, rispettarne i desideri. Insomma, con le politiche di riduzione del danno e con il lavoro di strada si intendeva contribuire a cambiare le relazioni, rinnovare ed estendere il concetto di cura, ridiscutere i dispositivi di potere nelle città (cfr. d'Angella, 2019, p. 40-41).

Parallelamente all'emanazione di decreti legislativi, a partire dalla seconda metà degli anni '90 del Novecento, la necessità degli addetti ai lavori di riflettere sulle diverse sperimentazioni in corso e sui differenti approcci teorico-pratici al lavoro di strada ha sollecitato i servizi territoriali ad esigere una più specifica definizione e un più chiaro inquadramento culturale di questo modello di intervento sociale e educativo. Il confronto tra gli operatori e i servizi ha co-determinato la stesura di alcune carte del lavoro di strada (Paroni, 2004; Farina, 2020), in particolare:

- la *carta di Certaldo* (1994): con la funzione di guida per amministrazioni pubbliche ed enti privati sui presupposti fondamentali, la dimensione metodologica, i contenuti essenziali del lavoro di strada e la professionalità dell'operatore;
- la *carta di Candia* (1996): in cui viene si pone l'accento su somiglianze e differenze tra approcci al lavoro di strada in diversi Paesi del mondo, e che prende in considerazione le finalità, il significato della strada, i saperi espressi, la relazione educativa e di lavoro di rete, il protagonismo dei bambini e dei ragazzi di strada, la dimensione maschile e femminile nel lavoro di strada, il rapporto con le istituzioni e il tema del conflitto, la formazione degli operatori e la valutazione degli interventi (Shor, Freire, 1987; Maurizio, 1999);
- la *carta di Bologna* (1999): attraverso la quale è stata approfondita l'analisi del rapporto tra il lavoro di strada e i bisogni contestuali, emergenti, le partnership tra pubblico e privato e la valutazione sull'efficacia degli interventi svolti.

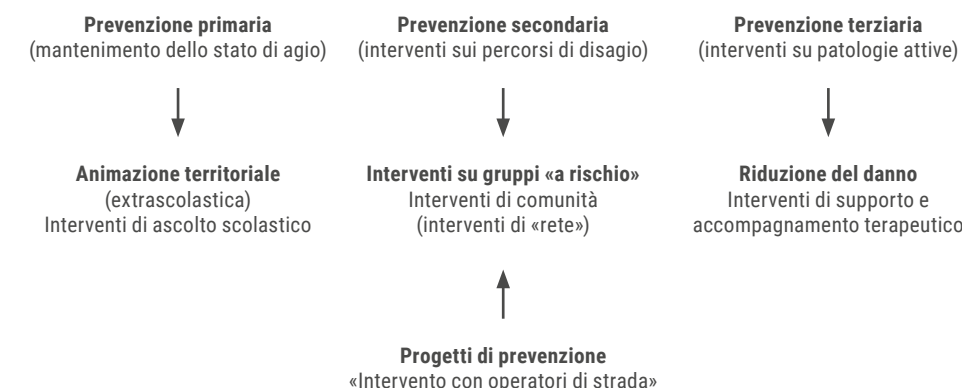
8.3.2

Evoluzione del lavoro di strada e postura professionale dell'educatore

Venendo al giorno d'oggi, il lavoro sociale di strada, pur essendo molto spesso rivolto alla prevenzione del disagio giovanile, si colloca prevalentemente all'interno di progetti finanziati dagli enti locali con l'intento di intessere rapporti nuovi e articolati fra le istituzioni e i gruppi informali di adolescenti presenti sul territorio. Va detto, tuttavia, che l'età adolescenziale, da almeno venti anni a questa parte, sta attraversando un periodo storico di profonda trasformazione delle proprie dinamiche di sviluppo, strettamente legate al profondo cambiamento che ha interessato – e continua a interessare – la struttura familiare, le relazioni dei giovani con il mondo adulto, il rapporto, spesso conflittuale, con l'istituzione scolastica, e l'esperienza del gruppo dei pari (Corsi, Stramaglia, 2009). Come sottolinea Lorenzo Camoletto, in una riflessione sui 25 anni della *carta di Certaldo*:

Questo è il tempo del 'cattivismo' imperante, in cui le paure generano desiderio di sicurezza al quale chi governa risponde con provvedimenti iatrogeni: ovunque si è sedotti dal desiderio di erigere muri reali o virtuali per difendere cortili sempre più piccoli. In questo tempo, il lavoro di strada si propone come uno degli strumenti efficacemente alternativi alle politiche di chiusura, perché ha come strumenti e come fini incontrare le persone, promuovere la relazione, l'empowerment e la mediazione di comunità ed è capace di leggere gli eventi in tempo reale. In questo modo, si propone come un efficace catalizzatore di processi e pratiche di welfare di comunità e di sostegno alle criticità (economiche e organizzative) che affliggono il modello tradizionale dei rapporti dei cittadini con il sistema dei servizi integrati sociosanitari (cfr. d'Angella, 2019, p. 36-37).

Secondo questa prospettiva, coloro che lavorano in strada possono e devono esercitare una funzione di ponte, che non si esaurisca esclusivamente in un intervento di mediazione, comunque essenziale, ma che tenti di ricucire i fili più o meno spezzati delle relazioni dell'individuo con sé stesso e con la propria storia, dei legami all'interno di un gruppo o della rete di rapporti tra i gruppi, i soggetti e i servizi di una comunità. A questo proposito, già Fabrizio Guaita (1998, p. 26) individuava tre livelli di prevenzione del disagio giovanile e tre rispettive modalità di intervento, da parte degli operatori di strada, riportate nella seguente tabella:



Gli interventi in strada si configurano come opportunità per innescare processi di sviluppo delle potenzialità e delle competenze dei minori di età, dei gruppi informali in cui si riuniscono e delle comunità locali alle quali essi appartengono, in modo da promuovere un cambiamento che riduca gli effetti negativi dei problemi, quando addirittura non ne prevenga la nascita (*Ibidem*). In questo senso, l'educatore di strada assume sia la funzione di ponte-mediatore sia quella di risorsa-interlocutore. In molte situazioni, queste due declinazioni del ruolo di chi opera sulla strada si intersecano, arricchendosi reciprocamente all'interno di progettualità educative che, oltre a perseguire obiettivi specifici, contribuiscono a ridefinire la postura professionale dell'educatore stesso (Naldini, 2003). Questi, a fianco del ruolo di "antenna" sul territorio o facilitatore-mediatore di relazioni intergenerazionali, diventa un vero e proprio punto di riferimento per gli adolescenti e i giovani, per mezzo del coinvolgimento da parte delle istituzioni e dai servizi nella co-progettazione di azioni e attività educative (Farina, 2020). Un ruolo cruciale, che si rimodella e che va costantemente nutrito attraverso il sostegno istituzionale della rete e il riconoscimento da parte della comunità territoriale. Collocato al centro del microcosmo comunitario locale, in stretta correlazione con i concetti della flessibilità, dell'ascolto, del lavoro di rete e della polivalenza, l'educatore territoriale assolve alle funzioni di seguito schematizzate (AA.VV., 2010, p. 172):



8.3.3

Verso nuove frontiere dell'educazione di strada tra arte, ambiente e intercultura

Dopo aver sinteticamente ripercorso le principali tappe dell'evoluzione del lavoro sociale e di strada nel nostro Paese, affrontiamo ora il tema del rapporto fra le dinamiche educative e quelle artistiche, ambientali e interculturali, quali possibili nuove frontiere del lavoro con i giovani nei contesti non-formali e informali dell'educazione.

Le pratiche artistiche come metodologia di ricerca-azione con i giovani possono essere considerate un volano del coinvolgimento civico e uno strumento per l'esercizio della cittadinanza attiva (Reason, Bradbury, 2001). Carvalho (2017), a proposito dell'educazione *art-based*, afferma che le pratiche partecipative-civiche rappresentano un veicolo per favorire i legami comunitari che, a loro volta, potenziano le discussioni e le riflessioni sugli specifici problemi sociali di una comunità locale. Per Murdoch (2016), invece, il termine *art-based research* dovrebbe essere sostituito da *art-led development*, nella convinzione che le arti – e le politiche di sviluppo guidate dagli approcci artistici, performativi e non – abbiano un impatto determinante sulla coesione delle comunità, facilitando le interazioni, l'azione collettiva e il rafforzamento dei legami sociali.

Inoltre, l'esperienza artistica come veicolo di comunicazione personale e collettiva, attraverso l'uso di simboli, immagini, metafore, esperienze e sentimenti quale espressione indiretta di una comune realtà sociale (Foster, 2007) esprime le sue potenzialità nella misura in cui si distacca da visioni statiche e ha un impatto diretto sui corpi e sulle azioni intenzionali degli attori sociali coinvolti, suscitando, innanzitutto, sensazioni che stimolano la riflessione critica (Thomson, Davies, 2019). Anche il pedagogista e sociologo tedesco Christoph Wulf (2013) sottolinea l'importanza della dimensione ludico-performativa nei processi di apprendimento e formazione, evidenziando che la misura in cui i rituali e la ritualizzazione contribuiscono alla formazione performativa delle comunità e il modo in cui arrivano a plasmare i processi educativi e a promuovere l'apprendimento sono due aspetti centrali nella ricerca educativa. Parallelamente, lo sono la materialità e l'aspetto sensibile dell'*enactment* corporeo, giacché la corporeità degli esseri umani è plasmata attraverso il linguaggio e l'immaginazione (*Ibidem*).

Per parlare del rapporto tra educazione e ambiente, si ritiene opportuno introdurre il concetto di spazio educante (Gennari, 1997), utile sia a definire gli obiettivi eminentemente educativi, ovvero finalizzati al coinvolgimento, all'integrazione e alla crescita personale dei giovani appartenenti alle rispettive comunità; sia quelli legati alla conoscenza, alla comprensione e alla valorizzazione, da parte di giovani cittadini, dei propri strumenti di produzione culturale, di emancipazione e di partecipazione sociale; sia infine, quelli di promozione e di sviluppo socioeconomico dei territori nei quali gli interventi educativi hanno luogo. Vincenzo Sarracino (2011) evidenzia la necessità di immaginare e progettare, dal punto di vista pedagogico, una matrice in cui siano integrati tra loro il maggior numero possibile di elementi: persone e luoghi che esse abitano (e animano), spazi di azione e tempi in cui l'azione stessa si realizza, finanche le modalità e gli strumenti utilizzati per realizzarla. Lo spazio, da questo punto di vista, non rappresenta solo un'*unità culturale* (Gennari, 1997), ovvero un facilitatore di processi di crescita e un catalizzatore di opportunità, ma anche un territorio fisicamente capace di aprirsi alle comunità educanti, permettendo ad esse di esprimere i valori e le peculiarità di cui ciascuna è naturalmente portatrice.

Un territorio, cioè, che rappresenta sia il laboratorio entro cui pianificare i criteri dello sviluppo e verificarne le attuazioni, sia il luogo di formazione che detta il superamento dei limiti della cultura individuale proprio all'atto della diffusione di nuovi linguaggi e nuovi codici (*Ibidem*). In altri termini, l'ambiente si configura come un "tessuto" multiforme e multiculturale ma che – per riprendere un concetto caro alla pedagogia istituzionale – sa anche assolvere alle funzioni tipiche di uno *sfondo integratore* (Zanelli, 1986), seppur destrutturato, non formale, composto da segni, linguaggi e patrimoni differenti.

Infine, rispetto al tema dell'interculturalità, risulta evidente l'urgenza che, al giorno d'oggi, impone a tutte le professionalità educative di formare le nuove generazioni affinché sviluppino un pensiero critico fondato sulla decostruzione dei pregiudizi e sul rifiuto degli stereotipi: razziali, culturali e di genere. Un tale processo di interiorizzazione del valore delle differenze, e di arricchimento generato dall'incontro con l'altro (Bruni, 2017), oltre a essere necessario risulta, ormai, inevitabile. Basti pensare a come, anche nel nostro Paese, i contesti scolastici siano caratterizzati da un'elevata eterogeneità etnica (ISTAT, 2023), e come questa induca, giocoforza, a confrontarsi, sul piano pedagogico ed educativo, con le differenze di provenienza geografica e culturale dei bambini e delle bambine che compongono i gruppi classe (Farina, Pacini, 2024). Un approccio interculturale, pedagogico-critico e post-coloniale deve tornare a essere il motore dello sviluppo di nuovi linguaggi democratici e nuove forme di resistenza, tramite la riflessione e la coscientizzazione delle possibilità di "*trasformazione delle relazioni esistenti di subordinazione e oppressione*" (Giroux, 2011, p. 109). La riflessione pedagogica, in altri termini, deve farsi il più possibile promotrice di quel dialogo che, attraverso l'esercizio della fiducia reciproca, consenta di avventurarsi assieme nell'ignoto e di andare oltre gli interessi particolari dei partecipanti (al dialogo) ambendo, antitetivamente, all'empatia e alla concordia (Panikkar, 2002).

8.3.4

Prospettive

La cifra distintiva della nostra epoca è l'incessante, repentino innesco, all'interno della società complessa, di processi di cambiamento – economici, sociali, culturali, geo-politici ecc. – che hanno come principale conseguenza la copiosa elaborazione di dubbi, incertezze e paure da parte dell'essere umano, nel difficile sforzo interpretativo di una realtà che muta costantemente. A loro volta, dubbi, incertezze e paure non solo generano smarrimento e malessere ma, più se ne intensifica la manifestazione, più aumentano le circostanze in cui gli individui e le collettività sperimentano anomia, alienazione, psicosi, emarginazione (Farina, 2020). Dal punto di vista pedagogico, il tema dell'erranza come metafora formativa, ci aiuta a leggere le dinamiche della contemporaneità attraverso quel pensiero orientato alla complessità che *"sperimenta, dialoga e trasgredisce, andando al di là delle sicurezze metodologiche che oppongono al suo stesso dinamismo la staticità di quanto è certo, acquisito, sicuro"* (Gramigna, Rosa, 2015, p. 410). Una modalità di pensiero che è necessario attivare tutte le volte in cui la trasformazione irrompe nella realtà generando senso di disorientamento, così come è necessaria, da parte dell'educatore, la capacità di sostare in tale cambiamento, rafforzando, a sua volta, la medesima attitudine nei giovani educandi (Morin, 2001). La metafora dell'erranza, del mettersi in cammino, dell'attraversare territori sconosciuti, simbolicamente, richiama le fasi di sviluppo e di crescita della persona. Ognuno ha il suo passo, la sua andatura, le sue modalità di interpretare il viaggio entrando in relazione con gli altri viaggiatori e con i territori attraversati (Augelli, 2011). Dall'agire riflessivo emerge la centralità dell'interazione tra pensiero e azione, quest'ultima fondata sulla pratica (Schön, 1987). Allo stesso modo, una costante co-determinazione tra azione e contesto permette di costruire nuove forme di conoscenza che vengono condivise all'interno dei contesti stessi in cui l'agire è inscritto (Falcone, 2020). In questi territori, attraverso gli strumenti culturali, teorici e pratici, che la pedagogia – e, nello specifico degli argomenti trattati finora, la pedagogia sociale – mette a disposizione di chi opera in campo educativo, gli educatori di strada si possono saper orientare.

8.3.5

Immaginare e progettare un futuro per l'educativa di comunità³⁰

"Ci dicono sempre che si stava meglio un tempo e che nulla è più come prima. Ma se davvero è così, noi giovani abbiamo già perso in partenza; per noi non c'è partita". È l'amara riflessione di un diciottenne incontrato qualche settimana fa a Napoli: crediamo sia una buona sintesi di cosa stanno vivendo molte e molti adolescenti nel nostro Paese e non solo. Qualcosa si è rotto nel rapporto tra generazioni e nel fluire dei processi di crescita; la sensazione è che siano fratture profonde che richiedono un lungo lavoro di ritessitura. Anche le strategie educative vanno risignificate nel contesto attuale: occorre provare a ricucire senso, relazioni e prospettive. L'educativa di strada bene si presta a questo processo perché è dinamica per definizione: si basa su setting scarsamente strutturati e quindi è più adatta a cogliere i mutamenti della società. Inoltre, si fonda su alcuni presupposti che più la rendono una pratica "aperta", maggiormente capace di intercettare le questioni emergenti e di rileggerne il senso:

"Andare verso". L'educativa di strada è una pratica di sconfinamento: abbandona la sicurezza dei setting strutturati e mette al centro l'incontro, la relazione. Nell'educativa di strada è proprio questa relazione che diventa luogo educativo.

"Sospendere il giudizio". L'educativa di strada chiede di incontrare l'altro e non solo i suoi comportamenti; abita l'attesa, la possibilità, il divenire delle persone e delle relazioni.

"Rendere visibile l'invisibile". Fin dagli esordi, l'educativa di strada si è posta l'obiettivo di incontrare quei giovani che nessuno incontrava. Praticando luoghi, orari e relazioni inusuali. Questo ha permesso di incontrare e conoscere nuovi mondi, di aprire la porta ad altre esperienze provando a connetterle e contaminarle.

Nel corso degli ultimi anni però gli adolescenti sono spesso diventati invisibili agli occhi degli adulti. Non è certo una novità la tendenza degli adulti a guardare gli adolescenti non per quello che sono, fanno, ma per quello che ancora non fanno, non fanno, non sono. È uno sguardo proiettivo che però non regge più.

³⁰ Questo contributo trae origine dal documento "Futura" elaborato nel 2024 dal CNCA (Coordinamento nazionale comunità accoglienti) e reperibile sul sito www.cnca.it

È forte la sensazione che, nel momento in cui gli adolescenti si discostano significativamente dall'immagine che il mondo adulto aveva di loro, gli adulti smettano di vederli (e per certi versi di occuparsi di loro). Ad esempio, durante la pandemia i bisogni degli adolescenti erano fanalino di coda nella lista delle priorità: le scuole (e gli spazi educativi) sono stati gli ultimi luoghi a riaprire, il ritorno alla normalità per gli adolescenti è avvenuto con grave ritardo rispetto ad altre fasce della popolazione (anche se erano i meno esposti ai rischi sanitari). Ancora, in una fase storica in cui la popolazione sta invecchiando (e quindi i giovani dovrebbero essere una risorsa rara e preziosa), noi assistiamo a un tasso di disoccupazione giovanile fuori scala e a un numero inqualificabile di NEET, senza che questi temi diventino priorità del dibattito pubblico.

Di contro, sembra di cogliere anche un crescente disinteresse degli adolescenti verso il mondo adulto. La sensazione è che oggi gli adolescenti siano più interessati alla visibilità tra i coetanei e che lo sguardo degli adulti li lasci indifferenti. È simbolica a tal proposito la vicenda di quel giovane carcerato che quando è riuscito a far arrivare in cella uno smartphone ha avviato una diretta su Instagram. Che venisse scoperto e che questo comportasse un incremento della pena era scontato, eppure sembra non gli interessasse la reazione del mondo adulto ma il numero di *like* che avrebbe raggiunto tra i pari (*"esisto nella misura in cui sono visibile nella mia comunità di riferimento"*). Questo atteggiamento rischia di mettere fuorigioco il senso stesso dell'agire educativo del mondo adulto...

8.3.6

Adolescenze al plurale

Le storie degli e delle adolescenti non sono uguali tra loro e non sono mai riducibili a un racconto stereotipato e semplificato. Molti ragazzi si trovano, loro malgrado, a coniugare i diversi mondi che hanno addosso, a fare sintesi tra identità plurime che sempre più spesso sono tra loro molto distanti. Oggi più che in passato è necessario parlare di adolescenze al plurale, per dare evidenza delle diverse condizioni, dei molteplici percorsi e delle numerose risposte – più o meno funzionali – che adolescenti e giovani hanno saputo trovare.

Eppure, da qualche anno registriamo una crescita rapida e trasversale del malessere tra i più giovani. Crescono i numeri di coloro che ne sono coinvolti, e al tempo stesso crescono anche l'intensità e le forme con cui questa sofferenza si manifesta. Ciò che sembra accomunare tutte le adolescenze è una situazione di oggettivo aumento e di complessificazione della sofferenza. Lo esprimono sussurrando, gridando, stando in silenzio... È come se avessero paura di rompersi. Una paura che assume forme diverse: dal dolore di stare nei propri corpi e nelle proprie vite, al ritiro sociale; dalla violenza praticata verso gli altri, alla violenza riservata a sé stessi.

Una sofferenza di fronte alla quale le tradizionali modalità di interpretazione risultano inadeguate. Il risultato è che nella narrazione collettiva si corre un duplice rischio: da un lato di patologizzare la stessa adolescenza (ma la patologia non può mai essere attribuita *tout court* a una fase della vita), dall'altro di criminalizzarla affrontando le questioni solo da una prospettiva di ordine pubblico. Entrambe queste derive mettono in crisi la pratica educativa e rendono complicato l'incontro intergenerazionale. È necessario un cambio di prospettiva: cosa ci racconta questa sofferenza?

8.3.7

La narrazione della catastrofe

Uno degli aspetti più rilevanti ha a che fare con la percezione di perdita del futuro. Le vite adolescenti hanno intrinsecamente "fame" di futuro, ma in molti oggi percepiscono che il futuro è vissuto come minaccia e non come promessa.

Contribuiscono alla "narrazione della catastrofe" gli effetti sempre più evidenti e intensi di una crisi climatica che si sta già manifestando e che è destinata ad acuirsi, l'impressione che la guerra sia un orizzonte sempre più probabile e che già stia permeando le scelte macroeconomiche, la consapevolezza (emersa durante la pandemia) che – contrariamente a quanto raccontato per decenni – i nostri corpi non sono invulnerabili ma, al contrario, dobbiamo fare i conti collettivamente con la malattia e la morte.

Ragazze e ragazzi stanno ponendo una domanda di senso. E nel suo essere posta pubblicamente, questa è una domanda rivolta a tutti e tutte: *"Noi stiamo male e voi? Siete proprio sicuri di star meglio? Che effetto vi fa il futuro?"*.

Abbiamo vissuto la seconda metà del '900 con la convinzione che il progresso avrebbe migliorato le condizioni di vita della collettività, ma oggi appare evidente che quel mito non regge, che era una narrazione parziale. Il progresso promesso è insostenibile e il patto sociale su cui pensavamo si basasse è stato da più parti tradito. Che fine ha fatto il nostro desiderio di futuro? Viviamo in una condizione di presentificazione dove il futuro non è desiderabile perché – pensiamo – non sarà migliore del passato. Stiamo reiterando un presente che sappiamo profondamente ingiusto dal punto di vista ecologico, sociale ed economico. Il nostro agire è strutturalmente compromesso, ferito. Quella che stiamo vivendo è una crisi di prospettiva: è come se ci stessi chiedendo se è questa la vita che vogliamo vivere... Lo ha raccontato bene Francesca Coin presentando il suo libro *Le grandi dimissioni* (2023): *"Ci hanno sempre ripetuto che il lavoro è ciò che ci definisce, il fondamento della nostra dignità di esseri umani. E allora perché, in tutto il mondo, sempre più persone si dimettono? Negli ultimi anni abbiamo avuto diverse occasioni per chiederci se la vita che stiamo vivendo è quella che vogliamo vivere: per molti la risposta è stata no."*

La sofferenza non abita esclusivamente le vite degli e delle adolescenti ma riguarda anche gli adulti, anche se spesso si mimetizza maggiormente. Agiti violenti, manifestazioni d'odio, crisi di panico, attacchi d'ansia, ritiro sociale... sono tutti fenomeni che osserviamo anche tra gli adulti e che, non di rado, appartengono anche a noi stessi...

In estrema sintesi, provo a tracciare due macro-dimensioni di questa crisi di prospettiva.

La prima ha a che fare con quella che potremmo definire una società prestazionale, iper-competitiva ed estrattiva. È un modello economico e sociale profondamente radicato e si basa sull'idea di fondo che le risorse siano illimitate. E quindi per migliorare le *performances* è sufficiente utilizzare un numero maggiore di risorse. Vale per le risorse naturali ma anche per le nostre energie, per il nostro tempo, per le nostre capacità: *"No limits"* e *"Impossible is nothing"* sono slogan che rendono bene l'idea. Ma restano slogan: le risorse sono scarse per definizione e i limiti esistono e ci definiscono. Questo modello sta provocando un'accelerazione che sentiamo non essere più sostenibile. È quella che è stata definita *"stasi frenica"*: correre sempre più veloci per rimanere fermi sul posto, come se fossimo su un gigantesco *tapis roulant*.

La seconda è connessa all'iper-Individualismo che caratterizza questa fase storica. Era il 1987 quando fu coniato lo slogan thatcheriano *"la società non esiste, esistono solo gli individui"*. Quel manifesto ha profondamente segnato i decenni seguenti e oggi l'individualismo ha sfaldato le reti relazionali, ci ha fatto credere padroni assoluti delle nostre azioni, ci ha fatto dubitare di tutte le forme di intermediazione (dal sacerdote al bibliotecario, dal professore al giornalista...) e ci ha rinchiuso in bolle sempre più asettiche. Ma poi ci ha lasciato profondamente soli e impotenti. È sempre più evidente che la deriva individualista non è in grado di affrontare efficacemente le sfide della complessità.

La società esiste perché siamo per natura esseri relazionali. Non esiste *"io"* senza un *"tu"*: è la relazione che definisce l'identità dell'individuo. E questa relazione va abitata e curata, anche quando è faticoso prendersene cura.

Oggi sappiamo che la complessità non va affrontata con gli iperspecialismi settoriali ma attraverso una pluralità di sguardi e competenze che sappiano dialogare; spesso, rallentare i processi decisionali per favorire lo scambio e il confronto, significa assumere decisioni più efficaci. Eppure, ci troviamo a vivere in una società altamente complessa (e disorientata) che non è più capace di allestire risposte plurali, poliedriche.

In questo momento storico osserviamo un mondo adulto spaventato e disorientato che tende leggere i comportamenti degli adolescenti quasi esclusivamente in termini di condotte antisociali e, di conseguenza, costruisce risposte in una logica di controllo, repressiva e securitaria.

Descrivendo il suo celebre quadro, Munch ha usato queste parole: *«Era il periodo in cui la vita aveva ridotto a brandelli la mia anima [...] ...E sentivo che un grande urlo infinito pervadeva la natura.»*

Il grido di dolore oggi è sempre più intenso e una delle forme che assume il malessere è la rabbia. Si tratta di una rabbia che sta sedimentando e che in molti casi è già rancore. Già diversi anni fa, Aldo Bonomi aveva evidenziato come nelle nostre città coesistessero una società del *"prendersi cura"*, basata sulla capacità di tessere relazioni tra mondi diversi e una società del rancore, che costruiva la propria definizione sulle contrapposizioni, sulla necessità di una rivalsa. Oggi quell'equilibrio già di per sé stesso precario che permetteva a queste due società di coesistere, è fortemente compromesso.

E questa dimensione del rancore sembra sempre pronta a esplodere in forme imprevedibili sia come modalità sia come intensità.

Oltre a essere eticamente discutibile e pragmaticamente inefficace, la spinta ad affrontare fenomeni complessi esclusivamente da una prospettiva di ordine pubblico rischia di travolgere gli interventi educativi perché li svuota di senso e tradisce quei presupposti citati in apertura.

8.3.8

Immaginare un futuro desiderabile

Ci sono parti del corpo maggiormente sensibili agli stimoli esterni. Le dita della mano, ad esempio, percepiscono immediatamente il calore di una fiamma vicina e allertano il resto del corpo. È quello che sta succedendo alla nostra convivenza, al nostro "corpo collettivo": le ragazze e i ragazzi, parti sensibili della nostra collettività, stanno allertando tutti.

Rileggere il grido degli adolescenti come un avvertimento non significa minimizzarne la portata o deresponsabilizzare i giovani ma cambiare prospettiva educativa: riconoscerli parte integrante del contesto sociale e promuoverne la corresponsabilità nell'immaginare un futuro che vada oltre la narrazione della catastrofe.

Più delle altre fasce d'età i giovani vivono proiettati nel futuro e quindi percepiscono la lacerazione del presente. Meno delle altre fasce d'età i giovani sono assuefatti a questa realtà e quindi provano con forza a ribellarvisi.

Il futuro non è già scritto: abbiamo bisogno di tornare a immaginare un futuro emendabile, un futuro che possa essere cambiato, un futuro che sia desiderabile. Come ci ricorda Benasayag *"Il futuro è il frutto delle possibilità che coltiviamo nel presente"*: coltivare un futuro desiderabile vuol dire confrontarsi con gli sguardi più innovativi, aprire alle prospettive divergenti, allestire luoghi di dialogo tra mondi... Serve riappropriarsi della capacità di immaginare e di aspirare al futuro, bisogna essere pronti a cambiare paradigma, a ibridare sguardi, competenze, pratiche, processi, alfabeti, strumenti...

L'attenzione alle narrazioni soffocate, flebili, minoritarie ci permette di aggiungere differenze, di ampliare il nostro sguardo. La ragazza che in classe non disturba mai, che non partecipa a un gruppo

già troppo numeroso è un indizio che, se visto, cambia il quadro... La periferia che la sera è buia e poco attraversata, quella periferia che manca dalle cartoline della città ne è la pancia; un punto di osservazione che apre a una narrazione inedita. È solo coltivando la differenza che posso aprirmi al cambiamento, alla possibilità, all'immaginazione.

Uno sguardo attento e aperto consente di cogliere gli emergenti immaginari utopici degli adolescenti. Così accade che possiamo ritrovarci dinanzi a visioni del futuro potentemente inedite. Narrazioni utopiche di ragazze e di ragazzi che possono manifestarsi in maniera contraddittoria e anche poco decifrabile (soprattutto per noi adulti), ma che ci raccontano già nel presente altri modi possibili di abitare il mondo, rivendicando un cambiamento culturale della società. Il diritto a stare male, il rifiuto della competizione come forma predominante di interazione tra le persone, il ridimensionamento della funzione del lavoro, la centralità del tempo liberato, l'urgenza di una scuola che sia luogo relazionale significativo, il bisogno di prossimità fisica ai viventi delle altre specie, la possibilità di manifestare il dissenso con l'assenza e il silenzio... sono solo alcune delle nuove forme che stiamo imparando a conoscere.

8.3.9

La postura dell'attenzione

È necessario promuovere un processo culturale che accompagni le prassi alla postura dell'attenzione: dal "fare" all'accorgersi, dall'abilità nella risoluzione alla responsabilità della visione. Serve rallentare nel pensiero operativo per abilitarci a riconoscere la vita in cui tutti siamo.

Il contesto è lo spazio relazionale in cui si abita, si interagisce e si co-producono significati. È l'insieme di condizioni che promuovono lo sviluppo di competenze e di apprendimenti. Spostare il sapere e la pratica sul contesto significa assumere un approccio differente al tema educativo: non è la presenza/assenza della capacità dell'adolescente o dell'adulto il perno della questione, bensì la "capacità" del contesto di essere accessibile, di permettere gli apprendimenti e di agire sui micro-sistemi relazionali della comunità.

In questa accezione si compie un esercizio di decentramento: tutti sono contemporaneamente attori e beneficiari, al centro e in periferia.

Questo ribaltamento di prospettiva consente di cogliere alcune “emergenze” come “emergenti”: come ha sintetizzato Vincenza Pellegrino *“vista così, siamo all'inizio di un'epoca”*. In questa prospettiva gli adolescenti non sono più solo i destinatari dei nostri interventi, ma sono essi stessi parte di un processo più ampio in cui insieme costruiamo una strada per un futuro desiderabile. È un processo trasformativo che coinvolge tutti gli attori in gioco, ne è un esempio il percorso delle madri di Plaza de Mayo che, raccontando quanto praticare la memoria dei loro figli avesse cambiato le loro vite, hanno coniato l'espressione *“siamo state partorite dai nostri figli”*.

La prassi educativa è quindi quella di riconoscere e agire l'autoconvocazione di sguardi plurimi e orizzontali. Plurimi perché portatori di specificità, prospettive e visioni differenti; orizzontali perché ugualmente necessari e ciascuno con un pari livello di potere e responsabilità.

Un contesto curato nutre il singolo e le sue interdipendenze; nel contesto gli apprendimenti sono processi di partecipazione relazionale.

Questo sguardo obliquo alla relazione educativa richiama reciprocamente a due forme di responsabilità:

La responsabilità dell'attesa. Significa indugiare sulle domande, abitando e abbandonando la ricerca spasmodica delle risposte.

La responsabilità della partecipazione. È la responsabilità educativa della coltivazione collettiva del desiderio, che chiede di lasciare a ciascuna voce il tempo per intonarsi e cantare – in forme inedite – il futuro.

Attesa, partecipazione, pluralità contribuiscono alla costruzione di processi differenti; favoriscono l'incontro dialogico e generativo con l'altro. L'attenzione diventa il nuovo paradigma della cura: “accorgersi” è la strategia con cui fare emergere la densità emotiva e percettiva delle relazioni, anche quelle invisibili, allenarsi a destrutturare gli sguardi consolidati, ospitare le differenze, coltivare – come collettività – la desiderabilità della vita.

8.4

I centri: esperienze di socializzazione e aggregazione

Il “centro” dell'attenzione delle esperienze di socializzazione e aggregazione – come recita il nome – sono le esigenze di bambini, ragazzi e adolescenti di socializzare, aggregarsi, vivere esperienze piacevoli e formative insieme, divertirsi, sperimentarsi, scoprire interessi, trascorrere momenti del proprio tempo libero in modo interessante. Sono esigenze di tutti i bambini, ragazzi e adolescenti a prescindere dal fatto che essi presentino, anche, situazioni personali e familiari caratterizzate da fragilità e vulnerabilità (cfr. paragrafi successivi).

L'attenzione si focalizza sul diritto al gioco, al divertimento, alla socializzazione tra pari con la possibilità di costruire esperienze insieme ad altri coetanei, ciascuno portatore delle proprie peculiarità di genere, di provenienza ed etnia, religione, ecc.

Questa tipologia include tutte le esperienze di Centri di animazione, aggregazione e socializzazione territoriale e il lavoro di strada (quando ha finalità preventive-aggregative) sia che assumano la forma del servizio permanente o quella del progetto o dell'intervento non continuativo.

Questi spazi nascono per iniziativa degli enti locali già verso la metà degli anni settanta, in attuazione del DPR 24 luglio 1977, n. 616 che attribuiva, coerentemente con quanto indicato nella Costituzione, agli enti locali la competenza in materia. Il tempo trascorso ha evidenziato costanti processi di cambiamento ed evoluzione che hanno investito il nome, la focalizzazione dei destinatari, le filosofie che caratterizzano l'idea di fondo e, conseguentemente, tutti gli aspetti che rientrano nei processi di funzionamento e di regolazione delle attività.

Sono spazi che nascono in un periodo storico nel quale i bisogni di occupare il tempo libero dei bambini e degli adolescenti erano affrontati e risolti essenzialmente con tre modalità: la frequentazione degli oratori, la partecipazione ad associazioni, la frequentazione della strada, dei cortili, delle piazze e dei giardini.

Con gli anni settanta cresce socialmente l'attenzione nei confronti del tempo libero, non solo dei bambini ma per tutta la popolazione (giovani, adulti, anziani) con l'esplosione di una offerta ampia e differenziata per tipologia, contenuti e finalità ma, soprattutto, altamente disomogenea in riferimento alla distribuzione nel territorio nazionale.

Il tempo libero sempre più assume per preadolescenti e adolescenti, stante l'aumento delle possibilità di loro autonomia nei movimenti e nelle scelte, un ruolo rilevante al pari di quello svolto dai processi formativi strutturati in ambito scolastico. Disponendo di più tempo per fare ciò che si desidera, disponendo di maggiore libertà nelle decisioni e di maggiore libertà nei movimenti con la preadolescenza si apre un mondo di opportunità. Mondo che include le occasioni strutturate (sovente scelte e praticate nell'ambito di un progetto educativo familiare) legate alle pratiche sportive (soprattutto quando di tipo agonistico), alle esperienze formative in ambito associativo (come ad esempio l'esperienza scoutistica o quella dei gruppi formativi in ambito parrocchiale o quella dei gruppi in ambito di azione cattolica o altre associazioni) ma, anche, al variegato mondo delle esperienze formative in ambito artistico-espressivo (finalizzate all'apprendimento dell'uso di specifici strumenti musicali o della danza o dell'arte figurativa o della fotografia o delle cinematografia o della produzione di musica, ecc.), ambientale (esperienza nel campo della tutela e salvaguardia dell'ambiente, protezione di specie animali, ecc.), artistico-culturale, ecc.

Sono tutte opportunità che riguardano – in modo diversificato – l'età infantile a partire dai sei anni sino al termine dell'adolescenza e che traggono origine dall'iniziativa di organizzazioni private di carattere nazionale e internazionale, ma anche di molte organizzazioni meno complesse di carattere esclusivamente locale, con una storia concentrata solo in un determinato comune piuttosto che in un determinato quartiere di una grande città o singolo paese.

Oltre a questo insieme di iniziative e di possibilità con la fine degli anni settanta si è aperta la stagione del coinvolgimento diretto delle amministrazioni locali (comunali principalmente, con qualche esperienza significativa a livello provinciale e regionale) con l'attivazione di servizi aggregativi-educativi diurni e territoriali che hanno assunto denominazioni legate all'età target (per ragazzi, per adolescenti, per giovani) o alla tipologia di servizio (spazio, servizio, centro, ecc.).

In tutti i casi si tratta di opportunità offerte dalle città (con il concorso e la collaborazione di cooperative di educatori/animatori e, a volte, di associazioni di volontariato) che si inseriscono nella normale attività amministrativa cittadina rivolti alla totalità dei soggetti nella fascia d'età indicata senza distinzione di genere, di cultura ed etnia, di religione, ecc. come proposta di tipo inclusivo.

La finalità generale è sostanzialmente comune: contribuire al processo della costruzione dell'identità in età infantile, concorrendo con la possibilità di sostenere bambini, ragazzi e adolescenti nella ricerca di soddisfazione dei propri bisogni etici, simbolici, espressivi senza dover subire i condizionamenti degli adulti quanto il supporto di adulti. Il tema degli spazi per bambini, adolescenti e giovani è oggetto anche di molte iniziative normative, dalla legge 285/97 grazie alla quale sono stati attivati in Italia moltissimi progetti che hanno avuto proprio questo come bisogno posto al centro dell'attenzione e come contenuto operativo, per arrivare anche agli Accordi di Programma Quadro (APQ) siglati tra il Dipartimento delle politiche giovanili e le regioni dal 2008 in poi: in ben 20 dei 21 accordi il tema è ripreso e oggetto di trattazione specifica e di attenzioni operative.

Il lavoro principale di questi servizi si configura come costruzione e sviluppo di forme di aggancio e ingaggio relazionale con bambini/adolescenti differenziate per intercettare bisogni di singoli e gruppi naturali e sperimentare relazioni di accompagnamento piuttosto che esperienze organizzate con un'offerta operativa che può abbracciare l'intera giornata (mattina, pomeriggio, sera) con spazi e opportunità nonché iniziative differenziate in relazione agli interessi ma, anche, all'età dei soggetti.

Educatori, animatori e altri operatori che operano in questi servizi entrano in contatto con singoli bambini e adolescenti ma, anche, con gruppi di bambini/adolescenti e sviluppano modalità relazionali basate sulla dimensione dell'ascolto e della proposta:

- ascolto di esigenze e bisogni, aspettative e desideri, sogni e aspirazioni per verificare la possibilità di sostenerne la soddisfazione accompagnando i soggetti nel loro autonomo tentativo di gestire l'azione,
- proposta di itinerari, percorsi, corsi, laboratori, iniziative più o meno strutturate per apprendere e sperimentarsi in qualche pratica (musicale e artistica, sportiva, ecc.),
- messa a disposizione di uno spazio nel quale stare e sostare, nel quale vivere il proprio tempo libero con coetanei senza l'assillo di dover aderire e partecipare con regolarità e continuità a iniziative e eventi.

Il Centro/servizio, quindi, assume l'identità di un luogo che offre un insieme di opportunità di aggregazione, che propone alcuni vincoli (regole, orari...) ma anche mette a disposizione risorse (pedagogiche e strutturali) che possono essere liberamente utilizzate da bambini e adolescenti: spazi di animazione e di scoperta, ma anche spazi per vivere relazioni significative tra coetanei e tra adolescenti e adulti. Si tratta di servizi educativi e animativi che si inscrivono nella prospettiva promozionale e preventiva e che mettono al centro del proprio agire alcune sfide: come offrire a soggetti in età evolutiva l'opportunità di acquisire parole per discutere, competenze e capacità per tessere nuove mappe concettuali adeguate a disegnare nuovamente il presente; sviluppare criticità creativa oltre il conformismo, per superare il senso di disagio e confusione che molti vivono; partecipare per arrivare a nuove contrattualità nei diversi ambiti della vita sociale e sperimentare nuove forme di cittadinanza; esercitarsi nel progettare, realizzare, verificare attività legate a interessi di gruppo e rilevanti per la stessa vita collettiva.

La risposta a questi interrogativi è nella natura di questi servizi e nelle due funzioni che solitamente essi cercano di sviluppare: quella *animativa* e quella *educativa*. Da un lato sono servizi che agiscono come centro di tipo promozionale, attivo, orientato all'aggregazione tra coetanei e alla socializzazione culturale, al protagonismo sociale degli adolescenti; dall'altro agiscono contribuendo al loro processo formativo (inteso come costruzione di senso), di acculturazione, all'apprendimento di competenze e abilità sociali e più complessivamente alla costruzione di un diverso rapporto con le dimensioni dello spazio e del tempo, con il mondo adulto, con le istituzioni.

Concretamente ciò si traduce nello stimolare bambini e adolescenti ad aggregarsi attorno a un "fare" che dovrebbe piacere e dovrebbe motivare a sperimentare un modo diverso di essere "attivi" e protagonisti, sollecitare a praticare forme mutevoli di aggregazione e socializzazione con libertà e autonomia nello strutturare, disaggregare, ristrutturare le relazioni in contesti di animazione diversi: orientati alla comunicazione, alla ricerca, alla espressione, alla creatività.

Nel suo essere un servizio che incontra, ascolta, accompagna e propone, questo tipo di centro può dedicare notevole attenzione alla dimensione culturale, orientandosi ad ampliare e integrare gli aspetti dell'alfabetizzazione di base, di quei saperi e quelle competenze, spesso sottoutilizzati, inerenti i versanti:

- storico e geografico: si tratta di avvicinare gli adolescenti alla logica del progetto, del rapporto tra passato, presente e futuro,
- scientifico: si tratta di proporre l'idea della sperimentazione, in cui sviluppare un rapporto sempre più stretto tra il fare e il pensare,
- artistico: si propone una pratica del corpo, del suono, dell'immagine mediante la costruzione di situazioni ludiche - motorie, attraverso l'ascolto e la produzione sonora, forme di gestualità,
- culturale: si tratta di proporre occasioni affinché i destinatari si misurino con proposte culturali, anche differenti le une dalle altre, sostenendo così il processo – in ciascuno di essi – di una personale cultura entro cui collocare quadri di valore e di riferimento rispetto al vivere, alle relazioni sociali, all'identità, ecc.

Sotto un profilo di tipo metodologico spazi e opportunità di questo tipo diventano luoghi nei quali ragazzi e adolescenti possono transitare solo per periodi di tempo funzionali al loro particolare bisogno (in questo caso il centro è un "centro di passaggio") oppure possono trovare in esso non solo attività e programmi, quanto una presenza umana e professionale capace di attenzione e di iniziativa (questo centro può diventare facilmente un "punto di riferimento"). Una seconda prospettiva vede i centri per l'aggregazione operare contemporaneamente su più ambiti e articolare con modalità diverse il proprio progetto di aggregazione; coordinando e integrando soggetti diversi e servizi diversi: si pensi alle biblioteche, ai servizi di informazione e consulenza, agli oratori, ai progetti finanziati su scala nazionale e locale; attivando forme di presenza nella strada e nei territori con modalità attive di contatto e aggancio e sviluppando forme di coordinamento della propria progettualità con quella di altri Centri e servizi territoriali che ugualmente intervengono nei campi dell'educazione e dell'aggregazione per soggetti in età evolutiva in quel determinato territorio.

I centri di aggregazione giovanile sono pensati, quindi, come spazi polifunzionali dove i ragazzi possono incontrarsi e sviluppare nuove competenze attraverso attività diversificate, ma essi possono svolgere una funzione importante anche rispetto alla finalità della prevenzione di forme di disagio e sostenere i soggetti nell'affrontare problemi relativi alla loro età.

Possono farlo in proprio attivando spazi e occasioni di *counselling* o di lavoro educativo individuale e/o di gruppo su determinati contenuti e esigenze ma, per lo più possono dare una risposta significativa svolgendo una funzione di ponte e di mediazione tra il soggetto che presenta determinate esigenze e altri servizi presenti nel territorio (servizi per l'informazione, servizi per l'orientamento scolastico e professionale, servizi di consultazione psicologica e sociale, servizi per il supporto psicologico in età evolutiva o servizi specialistici come quelli che si occupano di dipendenze, di disturbi dell'apprendimento, di disturbi dell'alimentazione, ecc.).

L'ipotesi di fondo per un Centro di questa natura è che esso sia capace di convivere con le differenze e sia capace di aiutare i bambini e gli adolescenti a coglierle e valorizzarle: il primo passo è comprendere che agire riconoscendo le differenze (ad esempio: agire con i ragazzi è diverso da agire con le ragazze, e viceversa) non implica predisporre attività prettamente differenziate (ad esempio: maschili o femminili), ripercorrendo modelli culturali "tradizionali", ma richiede di lavorare sulle differenze di genere, piuttosto che di cultura, provenienze geografiche, ecc. per spostare l'attenzione sul modo con cui le ragazze piuttosto che i ragazzi, i ragazzi italiani piuttosto che quelli provenienti da altri paesi, i giovanissimi piuttosto che quelli più grandi, esprimono e sono portatori di valori, opinioni, disagi, bisogni valorizzando le potenzialità. Il secondo passo è individuare spazi, opportunità, occasioni per aiutare i soggetti frequentanti a passare da una logica di tipo passivo, basata sulla fruizione delle diverse opportunità proposte o anche solo dell'ambiente del centro a una logica di tipo attivo, basata sulla individuazione di interessi, desideri e aspirazioni rispetto ai quali cercare e trovare, nei centri, risorse e occasioni di sperimentarsi e praticare anche con il coinvolgimento di altri coetanei frequentanti. Il terzo passo è creare le condizioni, lavorando su dimensioni di interesse e motivazioni per sviluppare un altro cambiamento: passare da una frequentazione che nasce con l'interesse di rispondere ai propri bisogni/interessi, ecc. a una frequentazione che offre la possibilità di scoprire nuovi interessi e desideri per lavorarci con altri a una frequentazione che permette di sperimentarsi nella logica del dono, cioè del mettersi a disposizione di altri per soddisfare i loro bisogni e interessi.

Questo passaggio evidenzia, altresì, un cambiamento di modello pedagogico di riferimento: da spazio per saturare un bisogno in una logica di tipo mercantile (cerco e offro qualcosa in cambio, fosse anche solo la frequentazione) a spazio per costruire un desiderio in una logica di scambio con coetanei e con gli operatori e, tramite essi, anche con il territorio entro cui il centro si colloca.

I diversi passaggi aprono, altresì, alla prospettiva dell'assunzione di responsabilità civica e sociale (potenzialmente due dimensioni che possono favorire l'assunzione di impegni sociali, politici, civici...).

In questo percorso bambini, preadolescenti e adolescenti sono accompagnati, quindi, non solo a vivere esperienze (strutturate o non strutturate) ma, soprattutto, ad apprendere da queste esperienze, sviluppando e rinforzando le competenze di valutazione e attribuzione di significato al mondo.

Nel corso dei quasi cinquanta anni di vita dell'esperienza dei Centri di aggregazione per bambini, ragazzi e adolescenti molte sono state le esperienze che sono andate caratterizzando quasi come un modello. Una delle prime esperienze, quella del comune di Forlì, distingueva tra centri a porta aperta (per tutti e per fare di tutto), a porta semichiusa (per tutti ma per partecipare solo alcune attività), a porta chiusa (solo per gli interessati a partecipare a specifiche aree di specializzazione) per delineare le diverse modalità di accesso e frequentazione.

Tra le esperienze particolarmente interessanti da menzionare vi sono i GET (Gruppi Educativi Territoriali rivolti principalmente a bambini e ragazzi) del comune di Reggio Emilia, i Laboratori del fare a Rovereto (Tn) rivolti a ragazzi dai 14 anni in poi, i centri per il protagonismo giovanile a Torino, i LET (Laboratori Educativi Territoriali a Napoli). Tante forme e tanti dispositivi organizzativi diversi per accogliere i bisogni dei ragazzi e degli adolescenti di incontrarsi – al di fuori della scuola e delle associazioni strutturate – vivere relazioni con coetanei, vivere esperienze ricche di valore culturale e sociale, opportunità di sperimentarsi, apprendere, capire, diventare protagonista della propria storia.

Un ruolo importantissimo hanno svolto alcune regioni con l'istituzione e la formalizzazione dei CAG (Centri di Aggregazione Giovanile) sia sul piano strutturale che su quello prettamente progettuale e educativo; oltre a favorire l'apertura di centri in tutto il territorio hanno svolto costantemente un'azione di supporto tecnico-metodologico garantendo azioni come la formazione e la valutazione ma, soprattutto, l'attivazione di livelli di coordinamento provinciale e regionale di scambio e collegamento costante tra le esperienze. Le forme, le misure operative e l'investimento delle regioni in questa tipologia di intervento sono state diverse e sono cambiate negli anni, ma le azioni di promozione, formazione, coordinamento per "aggiornare" e rilanciare questo tipo di servizi appare indispensabile.

METODOLOGIA

APPROFONDIMENTO METODOLOGICO PER L'AZIONE: ASPIRAZIONI E CAPACITAZIONE

Negli ultimi anni diversi studi condotti sul tema dello sviluppo umano in rapporto alle problematiche dei processi di crescita e crisi economica hanno portato a mettere a fuoco, analizzare e considerare con nuovi sguardi alcuni temi, tra i quali quelli della capacitazione e quello delle aspirazioni.

In questi studi si sottolinea come sia sempre più necessario, nelle prospettive di lavoro sociale orientato a attivare gli individui nei processi di uscita dalla povertà o da situazioni di disagio sociale, agire affinché essi possano operare scelte in base alle proprie aspirazioni.

Il mondo dei bambini e degli adolescenti, considerandolo in senso globale, presenta molti elementi che configurano una situazione di povertà educativa (in riferimento ai percorsi scolastici ma non solo) e di disagio sociale.

Porsi in questa prospettiva implica per gli educatori di centri e servizi educativi territoriali sostenere le capacità individuali di bambini e adolescenti di operare scelte in base alle proprie aspirazioni mettendo loro a disposizione opportunità per acquisire le competenze necessarie e sperimentarsi concretamente.

L'attività educativa in un centro, quindi, apre per il bambino che lo frequenta e vi partecipa non solo alla dimensione del piacere, del divertimento e della socialità, ma soprattutto permette al bambino di cominciare ad agire – in un contesto accogliente e favorente – la propria libertà, di vivere esperienze significative, di aumentare le possibilità di capire come un determinato contesto possa contribuire al miglioramento del proprio benessere.

Il lavoro educativo diventa, come approccio metodologico, occasione per promuovere le capacità del singolo individuo non in una prospettiva individualistica ma integrata con quelle di altri soggetti simili e con quelle del centro.

Ciò implica, per gli operatori e per bambini e adolescenti, conoscere e comprendere le proprie aspirazioni, ma anche conoscere la mappa delle opportunità territoriali e comprenderne le possibilità di utilizzo, e anche esplorare il futuro sulla base di queste. Nella costruzione di queste conoscenze si apre per ragazzi e adolescenti la possibilità di far incontrare le loro aspirazioni con le tradizioni locali, il loro orientamento al futuro con la memoria del passato di quel territorio.

8.5

Le esperienze di sostegno socio-educativo scolastico

L'esperienza dei doposcuola, ovvero degli spazi di supporto scolastico dopo il termine dell'attività scolastica istituzionale (che si svolge, cioè in orari presidiati dall'istituzione scolastica con personale docente) è presente nel Paese da tantissimi anni, stante le progressive difficoltà di molte famiglie ad assicurare in proprio³¹ questo tipo di supporto.

In gran parte si tratta di attività che rientrano nel campo delle azioni volontarie, sovente attivate da oratori, piccole realtà di volontariato locale, anche da gruppi di genitori attenti e disponibili. In alcune realtà territoriali sono stati, però, costruiti e sviluppati progetti e interventi da parte degli enti locali anche con la promozione di forme di "leva civica", incentivando il coinvolgimento di giovani (studenti delle scuole superiori di secondo grado e universitari) per sostenere bambini e preadolescenti. Più recentemente questi spazi sono stati inseriti nel campo degli interventi affidati dagli enti locali a organizzazioni di servizi educativi, come cooperative e associazioni, con la possibilità di attivare interventi educativi professionali di supporto scolastico dentro gli spazi scolastici o in ambiti extrascolastici. Da ultimo, si comincia a registrare l'esigenza di sistematizzare sotto il profilo amministrativo e gestionale questo tipo di intervento con i primi tentativi di costruire e definire criteri per il riconoscimento e la validazione degli interventi, ovvero per definire criteri di accreditamento del servizio.

Sono presenti nel Paese anche esperienze educative che si pongono di intervenire per supportare gli adolescenti che vivono ed esprimono difficoltà scolastiche di livello nettamente più elevato e che sono sul limite della dispersione scolastica (intesa come uscita precoce dal percorso senza terminare l'anno o come frequenza inferiore alla soglia di 200 giorni ritenuta quella minima). Si tratta di esperienze educative che adottano – a grandi linee – gli stessi orientamenti teorici e metodologici e sviluppano le stesse attività adattandole a un target di adolescenti con molte più difficoltà e, quasi sempre con diversi insuccessi scolastici alle spalle.

Sono esperienze realizzate in strettissima connessione con gli istituti scolastici con i quali va costruito un piano personalizzato e l'individuazione di obiettivi realistici nel tempo a disposizione, con i servizi sociali per lo sviluppo di un processo di cura che include l'attività di supporto scolastico in un quadro progettuale più ampio, con le famiglie se possibile (e se e quanto presenti) per condividere con loro il progetto di intervento. Un aspetto interessante è che l'attività di supporto include non solo il tempo post-scolastico, come nel caso dei centri prima descritti ma include anche il tempo scolastico vero e proprio che viene realizzato fuori dalla scuola per permettere ai ragazzi che frequentano di ritrovarsi in un ambiente differente da quello vissuto e conosciuto e poter ripartire da zero. Il lavoro è svolto in collaborazione tra docenti delle scuole e dei Centri per l'istruzione degli adulti (CPIA), data anche l'età dei destinatari, e educatori e con il coinvolgimento di volontari preparati laddove necessario.

Come già anticipato, il tema del supporto scolastico pomeridiano potrebbe essere concepito come semplice organizzazione di uno spazio per permettere a bambini e ragazzi di evitare di vivere questo momento in solitudine a casa e disporre invece di adulti che svolgono una funzione di custodia e di supporto semplice nell'aiutare a fare i compiti. In realtà, però, per molti bambini e ragazzi frequentanti i tre ordini di scuola interessati, cioè scuola primaria, scuola secondaria di primo grado e scuola secondaria di secondo grado, la questione non si limita ad avere un luogo custodito o qualcuno che al bisogno aiuti per una specifica materia. Entrano in gioco, infatti, altre questioni connesse alle condizioni di disagio scolastico che bambini, ragazzi e adolescenti possono vivere e alle situazioni di svantaggio che essi già sperimentano. Ciò determina una crescita nella complessità delle situazioni dei bambini e dei ragazzi interessati e coinvolti con l'emergere di esigenze non solo di supporto per lo svolgimento dei compiti in senso stretto ma di supporto educativo vero e proprio per rompere i circoli viziosi dello svantaggio scolastico: alla maggiore fatica di comprensione dei contenuti si accompagna maggiore fatica nelle relazioni con i docenti e con i compagni che determina maggiore difficoltà nei processi di apprendimento e di socializzazione che portano a risultati scarsi nelle performance scolastiche e nelle relazioni che determinano un aumento nella fatica della comprensione dei contenuti e nelle relazioni, ecc., creando le condizioni per una partecipazione scolastica discontinua, al limite della regolarità se non addirittura di dispersione vera e propria.

³¹ Con l'espressione "in proprio" si intende sia con l'azione di supporto agita all'interno della famiglia dai genitori, da fratelli o da altre figure familiari (nonni, zii, ecc.) sia con l'utilizzo di figure esterne di supporto, per recuperare difficoltà su specifiche materie.

Tutto ciò è ulteriormente aggravato da un altro fattore: molti bambini presentano, infatti, non solo quadri sociali di problematicità (con l'appartenenza a situazioni familiari fragili e complesse e situazioni socio-ambientali difficili) ma evidenziano anche la presenza di difficoltà connesse alla sfera emotiva e relazionale (con la difficoltà a controllare le proprie emozioni, a gestire le relazioni con i coetanei, e con gli adulti, ecc.) e/o difficoltà specifiche nei processi di apprendimento (DSA, ovvero disturbi specifici dell'apprendimento) non ancora diagnosticate. In questi casi si rende impossibile per la scuola, e anche per l'extrascuola, intervenire a supporto con ausili particolari laddove necessario o più semplicemente disponendo e agendo misure specifiche per favorire e migliorare i processi di apprendimento. La lunghezza degli iter diagnostici determina il trascinarsi di situazioni di questo tipo per più anni con il possibile peggioramento delle situazioni e la complessità di attuare interventi di recupero quando questi sono poi disposti.

Tutto ciò concorre a delineare un progressivo spostamento dell'attività di supporto scolastico dall'essere un'attività alla portata di persone dotate sostanzialmente di spirito volontaristico e competenze di base al dover divenire interventi sempre più professionali perché riguardanti situazioni personali sempre più complesse. In gioco, infatti, non è solo il fare i compiti ma attivare processi di recupero nel metodo di studio, di apprendimento a studiare utilizzando modalità adeguate rispetto ai DSA che il singolo bambino o adolescente presenta, di sviluppo di processi che riguardano sia la sfera degli apprendimenti integrati, o meglio, fortemente intrecciati con il recupero e sviluppo di competenze emotive e relazionali.

Un altro fattore che può far crescere la complessità di questo tipo di intervento educativo è l'appartenenza del bambino/adolescente ad altre culture/etnie con la presenza di problematiche nella comprensione e uso della lingua italiana. Ciò vale sicuramente per bambini e adolescenti che giungono in Italia in età scolare e che si trovano nella condizione di dover apprendere una lingua sconosciuta in poco tempo mentre iniziano la frequentazione della scuola ma anche per bambini nati in Italia che appartengono a famiglie i cui genitori presentano ancora difficoltà con la lingua italiana e che non sono in grado di supportare i figli nello svolgimento dei compiti e, più in generale, nel supportarli rispetto alla totalità dell'esperienza scolastica.

Centri di questo tipo, quindi, necessitano di personale educativo formato e competente con specifiche competenze nel campo dei processi di apprendimento, per comprendere le particolari esigenze di bambini e adolescenti con DSA o di bambini con disturbi della relazione o della condotta o di bambini con scarse conoscenze della lingua italiana. Grazie a queste competenze gli educatori saranno in grado di comprendere ogni singola situazione per le particolarità che presenta sia sotto il profilo delle difficoltà sia delle risorse presenti o attivabili nel bambino stesso, nella famiglia, nelle reti relazionali. Il lavoro in questi centri smette di essere "modesto" e "semplice" per emergere nella sua complessità e rilevanza: non si tratta, infatti, di far fare i compiti o semplicemente di stare vicino a dei bambini quando fanno i compiti, ma di capire come recuperare – laddove necessario – capacità carenti o latenti, come rafforzare capacità presenti, come agire sulla sfera motivazionale, su quella dell'identità e della percezione di sé (in riferimento ad auto-stima e auto-efficacia in primo luogo) per interrompere i circuiti di svantaggio e innescare processi di successo scolastico, sia sotto il profilo dei risultati in senso stretto sia della esperienza scolastica in senso complessivo. Ne consegue che centri e servizi per il doposcuola sono chiamati sempre più a delineare una didattica del doposcuola capace di esprimere in modo compiuto e competente queste istanze sia sotto il profilo organizzativo sia sotto quello più propriamente tecnico-metodologico. Si tratta di definire, ad esempio, criteri per gestire gli accessi (totalmente liberi o vincolati), gli orari (ovvero il numero massimo di ore per l'azione di supporto giornaliero e settimanale onde evitare di confondere bisogni di supporto educativo con bisogni di custodia), la numerosità dei bambini seguiti (anche in rapporto alla commistione tra diverse fasce d'età), per la regolazione del rapporto tra figure di supporto e bambini (in specifico per definire il numero massimo di bambini affidati a ciascun educatore), per i livelli di competenze attese nelle figure adulte, per le modalità di coinvolgimento di figure volontarie aggiuntive (dai giovani in servizio civile volontario ad animatori volontari, a pensionati, a genitori), per i necessari raccordi con l'istituzione scolastica (relativamente alla condivisione delle informazioni, alla definizione di un programma condiviso di supporto, ecc.), con i servizi sociali (laddove il bambino sia già seguito dagli stessi per altre esigenze personali e familiari) e con i servizi sanitari (laddove il bambino presenti profili di problematicità oggetto di attenzione di servizi di psicologia dell'età evolutiva, neuro-psichiatria infantile, logopedia, psicomotricità, ecc.) laddove necessario.

In ultimo, ma non per scarsa importanza, un capitolo particolarmente rilevante che merita di essere approfondito è anche quello che concerne le relazioni con la famiglia, ovvero forme e contenuti della costruzione di corresponsabilità dei genitori per capire quando è sufficiente un semplice atto/espressione di interesse da parte dei genitori (con la decisione di far frequentare al figlio questo tipo di attività pomeridiane) e quando, invece, sia necessario costruire e sottoscrivere un patto/accordo tra servizio di doposcuola, famiglia e bambino (per la parte di protagonismo che è in grado di esprimere), definendo gli impegni di ciascuno.

È solo dentro un quadro globale di questo tipo che gli educatori possono valutare quali obiettivi educativi assumere e se e che tipo di intervento di supporto congruente attuare: se privilegiare forme di presenza individuale molto ravvicinata, se utilizzare forme di supporto con il concorso di figure di volontari o di esperti della singola materia, se sperimentare forme di supporto tra pari (inteso come coetanei), in gruppo (con modalità di *cooperative-learning*) o interpersonale (con forme di *mentoring*).

METODOLOGIA

APPROFONDIMENTO METODOLOGICO PER L'AZIONE: AMBIENTE PEDAGOGICO

Descrivendo i risultati di un'esperienza di ascolto dei bambini frequentanti alcuni centri diurni educativi, è emersa la loro consapevolezza dell'esperienza che vivono quotidianamente: grazie alle loro voci è possibile comprendere cosa renda un qualsiasi ambiente 'educativo', ovvero un ambiente che offre a bambini e adulti relazioni e occasioni che permettano loro:

- di percepire che qualcuno si occupa del loro benessere fisico, materiale ed emotivo;
- di apprendere le regole di convivenza sociale, attraverso il modo in cui sono assunte le decisioni, la promozione di spazi e tempi per la verifica comune delle attività e degli impegni presi, le modalità di dibattito e confronto basate sull'ascolto reciproco;
- di rendere ricco di senso il momento dell'incontro e di apprendere, ponendosi in una posizione di scoperta, di ricerca di nuove dimensioni di sé, di cambiamenti possibili, di aspirazioni per cui vale la pena impegnarsi;
- di prefigurare e costruire il proprio futuro, in sostanza per pensare a sé stessi in termini progettuali e di prospettive future.

Per arrivare a questo risultato occorre un grande lavoro delle organizzazioni e degli operatori nel tenere alto il livello di attenzione intorno ad alcuni aspetti peculiari del metodo educativo:

- la capacità di personalizzare, cioè di costruire contesti educativi capaci di interagire con le specificità dei singoli soggetti pur nella necessità di non lavorare solo sui singoli,
- la capacità di considerare il singolo bambino/adolescente e la singola famiglia nella pienezza e globalità della loro vita, nella complessità delle relazioni e reti di riferimento, nella molteplicità dei contesti culturali, sociali in cui sono inseriti;
- la capacità di organizzare e vivere l'agire educativo nella prospettiva del realismo, del pluralismo e della flessibilità, evitando di idealizzare, generalizzare, semplificare, assolutizzare ma riportando l'atto educativo a contatto con la realtà, con i ritmi di vita, con lo stato delle istituzioni, con i vincoli oggettivi e personali;
- la capacità di equilibrare, scomporre e ricomporre. L'educatore lavorando in situazioni complesse in cui si manifestano – a volte – conflitti di interessi tra le parti è chiamato a ricercare faticosamente indizi e segnali di cambiamenti possibili, di negoziazione dei conflitti necessariamente passando attraverso processi di scomposizione e ricomposizione degli interessi di ciascuno per costruire interessi convergenti.

Per far sì che un tale orientamento possa essere concretizzato, diventano essenziali due elementi:

- sapere accogliere bambini e famiglie: significa saperli mettere a proprio agio anche in momenti che potrebbero essere particolarmente delicati e difficili, saper creare le condizioni di fiducia necessarie per dare corpo a una relazione di fiducia, saper esprimere con chiarezza il proprio ruolo, che implica anche dimensioni di controllo e sanzione e non solo di promozione e sostegno. Accogliere permette di comprendere la fatica che vivono sia il bambino sia la famiglia nell'entrare in relazione con i servizi, ai vissuti, alle paure che accompagnano questo incontro, alle attese e, in molti casi, anche alla storia già lunga, consistente e ricca di successi e insuccessi, di rapporti con i servizi sociali;
- saper accettare una dimensione temporale dell'intervento che non può essere legata solo al punto di vista delle organizzazioni di servizio ma che deve trovare una possibilità di riconoscimento del punto di vista, emotivo e cognitivo, di bambini e famiglie che spesso vivono in una condizione di temporalità "altra".

Tutto ciò, quindi, dà concretezza all'istanza – più volte richiamata nel testo – di un intervento educativo che conosce e costruisce mentre agisce, di un lavoro educativo che non può che essere al contempo azione e ricerca sociale.

8.6 I centri diurni socio-educativi

Questo tipo di interventi sono presenti nel Paese dagli anni Ottanta, con varie denominazioni e conformazioni tecnico-organizzative e gestionali. Pur con un continuo processo evolutivo, questi servizi e interventi hanno mantenuto nel tempo la loro fisionomia iniziale: *strutture a carattere semiresidenziale ad alta intensità educativa, alternative alla comunità residenziali, con l'obiettivo di prevenire l'istituzionalizzazione di bambini e adolescenti o di reinserire nel contesto familiare e territoriale bambini/adolescenti precedentemente allontanati dalla famiglia*. Nello specifico, con riferimento alla prospettiva preventiva, ai Centri diurni è assegnato il compito di offrire, anche con il coinvolgimento e la collaborazione della famiglia, una risposta qualificata ai bisogni di sostegno al benessere psicologico, fisico e relazionale, di socializzazione, di aggregazione, di gestione del tempo libero, di partecipazione alla vita sociale, culturale, ricreativa e sportiva dei soggetti in età evolutiva in un ambito protetto e guidato.

Alla base di questi interventi vi è l'intento di avvicinare e sostenere con azioni di natura prettamente educativa, bambini, preadolescenti e adolescenti che presentano delle difficoltà nei loro processi di crescita, con riferimento in particolare alle aree comportamentali o alla sfera relazionale e che non ricevono sufficienti stimoli e supporti educativi nella loro famiglia o che non riescono a soddisfare le loro esigenze di integrazione nell'esperienza scolastica. Non è inusuale che molti dei soggetti che frequentano questi servizi siano bambini con Disturbi specifici dell'apprendimento o bambini in attesa di diagnosi, ma con disagi e difficoltà scolastiche già ugualmente presenti ed evidenti.

Normalmente si tratta di bambini che vivono situazioni familiari difficili e che sperimentano fatica e difficoltà nelle relazioni tra pari e con gli adulti (i genitori, ma anche gli insegnanti, gli animatori sportivi o di realtà associative...).

A questi bambini e adolescenti è offerta la possibilità di frequentare, anche quotidianamente, un servizio che si svolge nelle ore pomeridiane, a seguito della conclusione dell'attività scolastiche: tendenzialmente dalle 16.30 in poi per i bambini che frequentano la scuola primaria, dalle 13.30/14.00 in poi per i ragazzi e gli adolescenti che frequentano le scuole secondarie di primo e secondo grado. Per questi ultimi, le attività possono cominciare anche subito dopo il termine della scuola. In questi casi il servizio garantisce sovente la mensa e, a volte, anche la possibilità, del trasporto dalla scuola al servizio stesso.

La denominazione con cui questo tipo di servizio è conosciuto nel Paese è varia ma sostanzialmente il concetto base che viene espresso con il nome è di un servizio educativo di tipo diurno, cioè che opera nel corso della giornata senza alcuna necessità di forme di residenzialità. In relazione a quanto specificato l'ingresso in questi servizi non è libero, non esiste cioè la possibilità per i bambini, i ragazzi, gli adolescenti di accedere direttamente, per propria iniziativa o delle proprie famiglie, presso questi servizi. L'accesso è sempre determinato dai servizi sociali territoriali.

Nel momento in cui la storia e la situazione di questi soggetti giunge a conoscenza dei Servizi sociali territoriali questi, valutata l'assenza di elementi e fattori di grandi criticità, possono proporre e suggerire ai genitori di attuare misure di supporto e di sostegno attraverso l'apporto di educatori che operano nel territorio entro cui vive il bambino.

La dimensione della prossimità territoriale, infatti, costituisce un fattore particolarmente importante per garantire la possibilità di accesso, in quanto permette a bambini, ragazzi e adolescenti di potersi recare autonomamente presso i servizi al termine dell'attività scolastica o, successivamente al rientro a casa dopo l'attività scolastica. La prossimità garantisce anche la possibilità di conoscere meglio il territorio e le risorse di cui dispone a livello di educazione, socializzazione e tempo libero per favorire nei bambini altre esperienze oltre la frequentazione del centro stesso.

In questi servizi il lavoro degli educatori si basa sulla costruzione e realizzazione di progetti di supporto individualizzati ma, anche, di progetti educativi che riguardano il gruppo dei partecipanti alle attività.

Mediamente sono servizi che operano cercando di costruire un'alleanza educativa con la famiglia, tentando soprattutto di coinvolgerla nella definizione degli obiettivi educativi e, prima ancora, nella individuazione dei bisogni sociali ed educativi del loro figlio, da porre al centro dell'attenzione. Analogo processo è costruito con le scuole, affinché il bambino possa vivere due ambienti in sintonia tra loro come messaggi e proposte educative.

Si tratta, quindi, di interventi che cercano di valorizzare la dimensione della partecipazione della famiglia e del bambino alla costruzione del progetto di intervento. Raramente i servizi sociali sono costretti a portare queste situazioni all'attenzione dell'Autorità giudiziaria competente affinché determini decreti che rendano obbligatoria l'esecuzione di questo tipo di interventi stante una situazione di opposizione o di mancata adesione consensuale da parte della famiglia.

Agli educatori del servizio sono date le informazioni di base sulla situazione personale e sulla situazione complessiva della famiglia, nonché sono descritti i bisogni educativi e sociali individuati nella fase preliminare dell'analisi operata dai servizi sociali. È nella fase successiva, basata sul contatto diretto tra gli educatori del servizio e il bambino/adolescente, che sarà possibile focalizzare meglio bisogni e situazioni personali che determineranno l'identificazione degli obiettivi educativi congruenti al quadro complessivo prospettato dai servizi sociali, nonché degli obiettivi educativi specifici con un preciso riferimento a tempi e strumenti da utilizzare.

Lo strumento di base che regola l'intervento educativo è il PEI, ovvero il Progetto educativo individualizzato. Questo documento viene redatto dall'équipe degli educatori a seguito della fase di conoscenza e della costruzione della relazione iniziale con il bambino/adolescente. Il PEI contiene, in forma sintetica ma sufficientemente chiara ed esplicita, l'analisi della situazione del bambino a livello personale e familiare, l'identificazione delle aree di problematicità e delle risorse presenti nel bambino e nella famiglia e le risorse presenti nel contesto di vita della famiglia (presenza di reti familiari e sociali), nonché il quadro complessivo della qualità della partecipazione del bambino alla vita scolastica e alla vita associativa o in gruppi di tempo libero, sport, o altre attività e il quadro complessivo del modo come i genitori vivono il rapporto con la scuola e i servizi sociali.

Il PEI, dopo la parte appena descritta, chiede agli educatori di indicare gli obiettivi generali dell'intervento educativo e alcuni obiettivi specifici, relativi a specifiche aree di fragilità e di problematicità ma anche a aree positive da rinforzare e sviluppare, messe in evidenza nella parte precedente. Infine, nel PEI, gli educatori devono delineare gli interventi che si intendono attuare, i tempi entro cui essi dovranno realizzarsi, gli strumenti che potranno essere utilizzati, nonché gli indicatori di valutazione dell'efficacia degli interventi stessi.

Questo documento è condiviso con il servizio sociale territoriale inviante affinché vi sia un confronto e la condivisione delle scelte circa il procedere nella/e direzione indicata, assumendo gli obiettivi e definendo strategie tempi e modalità d'intervento. In questo modo il centro potrà avviare l'intervento educativo costruendo con il bambino una relazione fiduciaria che permetterà l'attivazione delle diverse iniziative previste mentre, contemporaneamente il servizio sociale potrà dare continuità all'intervento di supporto ai genitori.

Il numero complessivo di bambini e adolescenti che frequenta contemporaneamente questi servizi, dipende dalle normative regionali che definiscono i criteri per l'autorizzazione al funzionamento degli stessi. Mediamente il numero dei bambini accolti che partecipanti permette il mantenimento di una relazione educativa significativa, che vede un rapporto tra educatori e bambini non superiore al rapporto di 1 a 5. Ciò permette agli educatori di curare relazioni interpersonali profonde e incidenti e di coinvolgere il bambino, il ragazzo e l'adolescente in esperienze di gruppo educativo con altri coetanei accolti in servizio. Questa, infatti, è la cifra complessiva dell'intervento: integrare azioni educative che vedono protagonista il solo bambino insieme ad azioni educative che vedono protagonisti più bambini insieme.

In attuazione della legge 328/2000, diverse amministrazioni regionali hanno avviato il processo di regolamentazione di questi servizi educativi territoriali, anche con la definizione di specifici criteri di accreditamento affinché soggetti del privato sociale potessero proporsi e diventare fornitori in una logica di co-progettazione.

Trattandosi di un intervento che si sviluppa lungo le ore del pomeriggio il tempo dell'intervento educativo si struttura intorno ad alcuni nuclei:

- l'esperienza del sostegno scolastico,
- l'esperienza del gioco libero e del gioco strutturato,
- l'esperienza di laboratori.

Molti dei soggetti che frequentano questo tipo di servizi e interventi presentano quadri globali critici circa la partecipazione alla vita scolastica sia per quanto concerne le performance e i risultati sia per quanto concerne la vita di relazione nella classe e nella scuola. Si tratta di bambini che vivono ed esprimono con fatica la loro partecipazione alla vita scolastica e che proprio nei servizi educativi diurni possono trovare una risorsa per agire sulle loro difficoltà scolastiche. Questo rende quasi scontato che una parte del tempo quotidiano venga dedicata al supporto scolastico. Grazie a contatti diretti degli educatori con i docenti, e più in generale con i referenti scolastici del bambino, per gli educatori sarà possibile supportare il bambino nella realizzazione delle attività scolastiche concordate e definite con gli insegnanti (ad esempio, esecuzione dei compiti, sviluppo di attività di recupero, costruzione di processi di maggiore comprensione del lavoro e del programma svolto in classe, ecc.).

La relazione diretta tra l'educatore e il bambino durante il momento dello studio permette una conoscenza approfondita delle modalità organizzative che il bambino agisce in riferimento a questo suo impegno, nonché del metodo di studio che (consapevolmente o meno) il bambino agisce, il suo stile di apprendimento, la motivazione allo studio e lo stile di relazione con lo studio. Tutti elementi che porteranno gli educatori ad agire – laddove necessario – sul rinforzo della motivazione allo studio o sul rinforzo di autostima e autoefficacia, sullo sviluppo di *life skills* e di competenze meta-cognitive, sul supporto alla individuazione di un proprio stile di apprendimento o, più semplicemente, di una organizzazione dell'attività di studio o sul rinforzo alle capacità di memorizzazione o esposizione.

Nelle situazioni in cui il bambino presentasse disturbi specifici dell'apprendimento sarà cura degli educatori sostenerlo nel recupero di competenze necessarie a fronteggiare il disturbo e l'acquisizione di un metodo di studio adattato anche con l'uso di tecniche e strumenti facilitanti.

La modalità di svolgimento del tempo del supporto allo studio può vedere soluzioni tecniche diverse: il bambino può svolgere da solo le proprie attività di studio con la possibilità di utilizzare l'educatore come una sorta di consulente del processo di studio oppure l'educatore può partecipare in modo più diretto e prossimo sostenendo il bambino nell'esecuzione delle attività. A volte, grazie all'apporto di volontari o di giovani in servizio civile, è possibile offrire l'aiuto specialistico su singoli contenuti o materie laddove richiesto dal bambino/adolescente.

È possibile anche lo sviluppo di esperienze di *peer education* in chiave interpersonale, con l'individuazione di figure di tutor (scelti tra i frequentanti più grandi e con competenze) che integrano l'azione dell'educatore professionale con una relazione di aiuto tra ragazzi incentivando nel tutor un processo di responsabilizzazione e nel bambino sostenuto dal tutor la possibilità di fidarsi/affidarsi a un quasi coetaneo. L'esperienza di *peer education* può essere attuata anche con modalità di piccoli gruppi di lavoro nei quali è possibile incentivare e far vivere ai bambini un'esperienza di sostegno reciproco e di cooperazione e collaborazione nello studio.

Per quanto riguarda il supporto scolastico nei Centri diurni non vi sono indicazioni (linee guida o di indirizzo) definite né a livello nazionale, né a livello regionale, né a livello comunale. Si tratta cioè di un'attività educativa che può dare luogo alle esperienze più differenti che si muovono sostanzialmente lungo un continuum, che vede ai due poli il solo ed esclusivo lavoro di supporto personalizzato e, nell'altro caso, il lavoro di supporto in gruppo, sperimentando anche forme di *peer education*.

Il contatto diretto tra gli educatori del servizio e gli insegnanti del bambino rende possibile definire micro-progetti condivisi di supporto, orientati al miglioramento dei processi di apprendimento. Altresì, il confronto tra educatori e insegnanti permetterà agli educatori di condividere aspetti di caratterizzazione dell'attività svolta con il bambino o con l'adolescente.

Lo spazio pomeridiano e il tempo a disposizione vedono l'alternarsi di momenti dedicati allo studio e di momenti dedicati ad attività di socializzazione guidata, integrando il tutto con momenti dedicati ad attività di socializzazione libera. In questo modo la partecipazione pomeridiana del bambino permette loro di vivere momenti di lavoro personale, in autonomia, o di lavoro personale con il supporto dell'educatore o di lavoro insieme ad altri bambini/adolescenti sempre con la guida degli educatori o di momenti e spazi di gioco e divertimento autogestiti dai bambini stessi.

Si tratta di spazi nei quali chi frequenta il centro può trascorrere del tempo nel:

- giocare, divertirsi, parlare con gli amici o semplicemente occuparsi di qualcosa di suo interesse, da solo o in compagnia,
- partecipare a iniziative proposte dagli educatori per giocare insieme con giochi di società al chiuso o all'aperto, fare movimento, attività e pratica pre-sportiva, nonché vivere esperienze di conoscenza di sé e dell'ambiente, visitare la città,

utilizzare il patrimonio culturale e sociale (monumenti, musei, mostre, ma anche servizi come teatro, cinema, biblioteche, ecc.), vedere un film o video, ascoltare canzoni, leggere un libro, ecc.

Si tratta di attività normali per bambini, ragazzi e adolescenti che possono essere avvantaggiate e favorite laddove il centro disponga di spazi esterni e interni adeguati per attività all'aperto e al chiuso (si pensi a saloni piuttosto che a sale dedicate alla pittura, alla danza, al teatro piuttosto che a esperienze di artigiano come la falegnameria o la ceramica o altre simili).

Tutte queste opportunità rappresentano per i bambini l'occasione di sperimentarsi in autonomia o sempre in forma guidata, in esperienze di piccoli gruppi e di grandi gruppi, potendo così non solo sviluppare competenze tecniche specifiche ma, soprattutto, in meta-competenze inerenti la sfera della comunicazione, della discussione, delle decisioni, dell'organizzazione del tempo e delle attività, della gestione dei conflitti di gruppo e nel gruppo, delle emozioni positive e critiche, dell'assunzione di impegni e responsabilità. Il tutto privilegiando approcci "leggeri", orientati al divertimento e al piacere dello stare insieme, del conoscersi e del mettersi in gioco. La quotidianità dei centri diurni può essere caratterizzata anche dalla presenza di "laboratori". Si tratta di esperienze diverse da quelle descritte anche se, a una semplice osservazione potrebbe maturare la sensazione che si tratti di vicende identiche.

Con il termine "laboratori" si intende un'attività strutturata, con un programma e una sequenza di incontri predefiniti, con una specifica funzione di supporto all'apprendimento, e con una gestione molto mirata e definita sia sotto il profilo del tempo sia sotto quello dello stile di conduzione. Se la caratteristica più importante delle attività di gioco e divertimento descritte in precedenza potrebbe essere espressa nella creatività e nell'estemporaneità, al contrario per i laboratori la caratteristica principale è la forte strutturazione. Gli educatori, e eventuali altri soggetti con specifiche expertise coinvolti, definiscono un programma di lavoro scandito da regolarità degli appuntamenti, obiettivi specifici dichiarati e sequenze (percorsi) definiti in dettaglio.

La rilevanza dei laboratori è data dagli aspetti appena proposti ma, anche, dal particolare contenuto od oggetto che li caratterizza e che è fortemente correlato all'età dei soggetti frequentanti e ai loro bisogni nonché alla qualità degli spazi a disposizione (al chiuso e all'aperto) e della strumentazione disponibile.

Sinteticamente si può delineare lo sviluppo di tre tipologie di laboratori:

- *laboratori dedicati allo sviluppo di specifiche competenze*, come potrebbe essere un laboratorio di fotografia o di produzione di video, oppure un laboratorio per imparare a dipingere, fare scultura, scrivere o fare giornalismo, usare il computer o altri strumenti tecnologici, cucinare (fare la pizza o il pane), o laboratori di apprendimento a lavorare il legno, la carta, i fiori e le foglie, lavorare la terra per seminare e curare orto e piante ed erbe aromatiche, ecc. in questi casi vi sono nozioni e conoscenze da trasmettere ma, anche, prove pratiche da far vivere. Proprio questo intreccio determina il fatto che non si tratti di contesti di apprendimento top-down (deduttivo) quanto, all'opposto, a partire dalle esperienze (induttivo).
- *laboratori dedicati allo sviluppo di competenze comunicative, espressive e relazionali*, centrati sull'esperienza della musica, della danza, del teatro e più complessivamente dell'incontro con l'arte. In questi laboratori l'apprendimento di specifiche competenze tecniche è sempre presente ma ciò che è maggiormente posto al centro dell'attenzione è lo sviluppo di capacità comunicative e relazionali, per sostenere bambini e adolescenti nel superamento di difficoltà emotive e relazionali (timidezza, resistenze all'entrare in scena, al mostrarsi, ecc.) o nello sviluppo di esperienze come l'empatia, la comprensione reciproca, la capacità di ascoltare, dialogare, condividere, soffrire insieme, ecc.
- *laboratori dedicati ad approfondire temi complessi e delicati*, individuati dagli educatori in base all'attività di osservazione dei singoli bambini e del gruppo. Si tratta di occasioni che possono sostenere i bambini e gli adolescenti nella capacità di comprendere maggiormente il proprio e altrui punto di vista, nonché di conoscere ed essere consapevoli delle proprie emozioni e saperle nominare e condividere e di comprendere e accettare le dinamiche relazionali in un gruppo di coetanei. Questi laboratori possono nascere in relazione a eventi esterni o interni al centro particolarmente significativi sotto il profilo emotivo (si pensi a un lutto significativo nel territorio che riguarda coetanei o familiari) piuttosto che le ricadute di eventi esterni anche lontani come esperienza diretta ma vicini in relazione al ruolo dei media (si pensi a esperienze catastrofi naturali o eventi particolarmente importanti come attentati o episodi criminali) o come esperienze più vicine e prossime come separazioni familiari.

In tutti questi casi i bambini sono sovente in difficoltà a riconoscere, nominare, accettare le proprie emozioni e condividerle siano esse la paura, la rabbia, la gioia, il disgusto, la sorpresa, ecc. Con laboratori di questo tipo si rende possibile per i bambini disporre di uno spazio e tempo dedicato, calmo e tranquillo, nel quale grazie alle capacità di conduzione ma soprattutto alle capacità di contenimento emotivo degli educatori, bambini e adolescenti possono prendere contatto con le proprie sfere emotive per sviluppare maggiore capacità di accettazione e condivisione. Concretamente si tratta di esperienze nelle quali si lavora con tecniche diverse ma sempre con grande attenzione al coinvolgimento attivo di tutti i partecipanti, anche con esperienze che coinvolgono la dimensione corporea (sia in riferimento alla conoscenza del proprio corpo sia in riferimento alla capacità di comprendere il linguaggio non verbale e il linguaggio para-verbale), il movimento e l'uso dello spazio.

ESPERIENZE

IL PUNTO DI VISTA DEI BAMBINI SUI CENTRI EDUCATIVI DIURNI DI NAPOLI E TORINO

Nel corso del 2018 sono stati condotti due micro lavori di valutazione contemporaneamente a Napoli e a Torino. Hanno coinvolto globalmente oltre 150 bambini di età scolare che frequentavano i Centri polifunzionali diurni (Napoli) e i Centri aggregativi minori (Torino). L'idea era quella di raccogliere il loro punto di vista nell'ambito di un processo formativo che coinvolgeva gli educatori per aiutare gli stessi a capire come lavorare meglio.

Ai bambini sono state proposte quattro domande aperte. In questa sede si propongono, sinteticamente, i risultati ottenuti in riferimento a una sola domanda: *"Se non veniste qui, come sarebbe la vostra vita?"*.

Le risposte raccolte sono, nel complesso, molto interessanti. I ragazzi pongono la partecipazione al centro a un estremo di un continuum il cui polo opposto è caratterizzato o dal niente o dalla strada e dal fare guai. Il centro è vissuto come un antidoto all'apatia, cioè allo spreco delle proprie risorse, al trascorrere il tempo con il solo scopo di arrivare a sera e come antidoto al rischio di perdersi, di sviluppare comportamenti critici per sé e per gli altri.

Ciò che emerge, in entrambe le città, è che per alcuni di loro il centro è una reale alternativa a esperienze di relazioni violente, alla vita in strada ma, ancor di più, all'esperienza della solitudine in casa, al tempo trascorso senza fare niente, al vivere esperienze di vuoto e di non senso.

A Torino quasi tre quarti delle risposte è di segno positivo, con svariate motivazioni, mentre un quarto evidenzia bene la dimensione di "peso", "fatica" che per i ragazzi implica la frequentazione (*"se non frequentassimo il centro saremmo più liberi di fare ciò che vogliamo: girare in strada con gli amici, giocare tutto il tempo, fare niente di particolare"*). Tra quelli che hanno dato una risposta positiva, il motivo più frequente è studiare, seguito da "uscirei a stare in giro", "starei da solo", "starei a casa", "mi annoierei", "play tutto il giorno", "sarei senza amici", "dormirei", "mangerei di più", "non giocherei", "sarei triste", "starei con il cellulare in mano tutto il giorno", "starei sempre davanti alla tv", "non mi divertirei", "sarei ai giardini", "in moto", "farei nulla", "sarei emarginata".

A Napoli oltre il 90% delle risposte raccolte è di segno positivo con motivazioni pressoché simili a quelle dei loro coetanei torinesi: il motivo più ricorrente è che la frequentazione del centro evita loro di vivere la mancanza di opportunità educative e formative, seguito dalla percezione che senza il centro la propria vita quotidiana sarebbe vuota, triste, senza senso. Altri due motivi proposti dai bambini convergono verso il pensare il centro come antidoto alla mancanza di amici con cui socializzare e vivere esperienze e momenti di divertimento: tra i rischi evitati, per diversi bambini, vi è quello di stare tutto il giorno in casa, da solo, ad annoiarsi, mangiare male, stare tutto il tempo con il cellulare in mano nonché di passare probabilmente molto tempo in strada con alta esposizione al rischio di coinvolgimento in attività e situazioni di violenza.

È forte, nei bambini di Torino e Napoli, la consapevolezza dell'esperienza che vivono quotidianamente nei centri: da queste voci traspare il senso dell'agire educativo, soprattutto per quanto riguarda la possibilità per gli educatori dei centri di svolgere una funzione di:

- ascolto, nel saper accogliere e dare valore all'entusiasmo dei bambini,
- accudire, nel saper proporre spazi relazionali, uso del tempo per sé, occasioni di investimento su di sé, pienezza del processo di crescita, coinvolgimento in esperienze arricchenti,
- proporre occasioni per l'aumento delle conoscenze,
- promuovere opportunità di acquisizione e crescita culturale,
- promuovere occasioni di socialità organizzata e divertente.

8.7

I centri diurni socio-assistenziali per minorenni con disabilità

La legislazione degli anni '70 recepisce le istanze di integrazione sociale delle persone con disabilità e fornisce le basi per l'attivazione di una serie di risorse (servizi di territorio e di comunità) per consentire alle persone disabili istituzionalizzate di rientrare presso le proprie famiglie e, a queste ultime di far riferimento a una rete di offerte presenti nel territorio per poter accogliere il proprio figlio disabile.

All'inizio degli anni '80 si assiste a un significativo mutamento nell'assetto dei servizi e, soprattutto, all'apertura di nuovi orizzonti progettuali: con i servizi territoriali e diurni si creano nuove opportunità e da tutto ciò conseguono nuovi impegni e nuove sfide organizzative e gestionali. Emergono, altresì, nuovi orientamenti e approcci teorici-metodologici nel campo degli interventi con le persone disabili, anni dopo riconosciuti nella Convenzione Onu sui diritti delle persone con disabilità (2006) – ratificata con la legge n. 18/2009 – che consolida i principi fondamentali in tema di riconoscimento dei diritti di pari opportunità e di non discriminazione.

I Centri diurni sono diventati nel corso degli anni un'interfaccia importante per le famiglie perché sovente su di essi grava una funzione di filtro verso le famiglie, ma anche di accompagnamento nei confronti delle tappe del percorso evolutivo del loro figlio/a. Di fatto, per molti Centri diurni, si tratta di accompagnare ragazzi e adolescenti con disabilità e le loro famiglie in un importante momento/passaggio di transizione: dalla scuola dell'obbligo ai possibili itinerari personali successivi: la formazione professionale, eventualmente il lavoro.

In tutti questi anni i centri diurni per persone con disabilità sono stati costantemente oggetto di riflessioni e valutazioni sul loro significato e sulla loro validità, sulla necessità di mantenerli o smantellarli. Da un lato, veniva sottolineata la loro utilità nell'assicurare alle persone disabili opportunità e occasioni per rendere la vita dignitosa, a prescindere della gravità della situazione personale e, dall'altro, veniva sottolineata la possibilità di una prevalenza delle funzioni di tipo assistenziale a sfavore di veri e propri processi in integrazione e inclusione sociale.

La legge 104/1992 prevede all'art. 8 «l'istituzione o adattamento di centri socio-riabilitativi ed educativi diurni, a valenza educativa, che perseguano lo scopo di rendere possibile una vita di relazione a persone temporaneamente o permanentemente handicappate, che abbiano assolto l'obbligo scolastico, e le cui verificate potenzialità residue non consentano idonee forme di integrazione lavorativa». A fronte di questa norma generale, ogni regione con provvedimenti locali, ha progressivamente precisato l'identità del servizio e in specifico gli standard gestionali nonché la ripartizione dei carichi finanziari.

Nell'insieme, ai Centri è assegnata la funzione:

- di migliorare e sostenere la qualità della vita dell'utente: gli interventi dovrebbero mirare al benessere dell'individuo, sia attraverso un'attenzione particolare all'unicità e globalità della persona sia mediante la considerazione del contesto familiare e ambientale dell'individuo;
- di migliorare il benessere psico-fisico della persona: mantenere e potenziare i livelli di autonomia e di abilità acquisiti attraverso le attività educative e offrire interventi volti all'accudimento e alla cura della persona;
- di collaborare e coinvolgere le famiglie nella predisposizione e attuazione dei Progetti educativi individuali. In questo modo le famiglie trovano nei servizi un punto di riferimento e sostegno;
- di promuovere e sperimentare integrazione sociale: attivando e sviluppando collaborazioni con le risorse presenti sul territorio per favorire processi di trasformazione culturale e di sensibilizzazione del contesto sociale.

Tra le attività che si prevede possano essere realizzate nei servizi diurni territoriali vi sono diverse possibilità, quali la realizzazione di:

- attività indirizzate allo sviluppo e al sostegno dell'autonomia personale e sociale,
- attività motorie/espressive,
- attività di socializzazione mirate al mantenimento e all'acquisizione di nuovi apprendimenti nell'area cognitiva e sociale,
- attività occupazionali mirate al potenziamento delle autonomie sociali,
- attività in collaborazione con le risorse territoriali,
- attività ludiche e sportive.

Si tratta, quindi, di attività con forte caratterizzazione educativa in quanto mirano al recupero e rinforzo di capacità espressive e ricreative delle persone, coerentemente con le finalità socio-riabilitative e socio-educative definite nell'ambito di programmi educativi personalizzati.

Le attività realizzate nei Centri hanno anche la funzione di facilitare socializzazione tra le persone, nonché favorire l'accesso a esperienze culturali, produttive, sociali, sportive e di volontariato presenti sul territorio, garantendo un'effettiva integrazione nel contesto sociale.

Il principale strumento tecnico per gli operatori in questo servizio è il PEI, il progetto educativo individualizzato che non serve solo per dare conto degli obiettivi educativi assunti e delle azioni da attuare e attuate ma è uno strumento che permette, data la particolarità e la complessità delle situazioni che il Centro presidia, una modalità per avere costantemente a fuoco il rapporto tra l'intervento in atto nel centro e il progetto di vita della persona con disabilità, il rapporto tra dimensioni di sviluppo e mantenimento delle capacità e dell'autonomia con la consapevolezza di quali rimangono stabili e di quali si assiste a un decremento, quali dimensioni di inclusione sono possibili e praticate e quali vincoli e ostacoli emergono sia nel servizio che all'esterno, quali legami significativi caratterizzano la storia della persona e quali legami si sono costruiti ex novo e quali si sono persi.

In questo senso il PEI non è uno strumento di natura amministrativo-burocratico ma un componente essenziale del lavoro educativo.

Questo tipo di servizio è regolato da normative regionali che hanno preso in esame aspetti differenti connessi alla loro gestione: tra i più importanti vi è la questione del grado di intensità dell'intervento commisurato e correlato ai livelli di complessità del progetto personale.

I Centri diurni rientrano nell'ambito dei servizi sociosanitari, quindi con una necessaria integrazione tra competenze e professionalità sanitarie e sociali, regolamentati anche in base al livello di intensità assistenziale delle persone accolte, con disabilità da medio a alto grado, associata a perdita di autonomia, con compromissione cognitiva e/o motoria e alterazioni comportamentali che implicano un'elevata assistenza nelle attività di vita quotidiana.

Nel corso degli anni, proprio a partire dal riconoscimento delle dimensioni di complessità insite in questo tipo di servizio per dare risposta a ragazzi e adolescenti con disabilità stanno emergendo

anche possibilità differenziate di concepire il servizio stesso, con modalità caratterizzate da maggior flessibilità, da maggiore integrazione con realtà e altri soggetti presenti nel territorio e un riconoscimento maggiore della centralità del ruolo della famiglia nella costruzione del progetto di vita del loro figlio. Nascono, altresì, esperienze di centri diurni anche per bambini in fascia d'età inferiore a quella sin qui considerata, per offrire a bambini piccoli con disabilità – in coordinamento con i Servizi di neuropsichiatria Infantile dei territori, con i Servizi sociali e con le scuole – opportunità integrative dell'offerta sanitaria e scolastica sempre nella prospettiva della possibilità di stimolare i bambini a evolvere abilità per raggiungere una maggiore inclusione sia nel presente che nella loro vita adulta.

L'attività di questi centri si rivolge a un insieme di persone che sono individuate dai Servizi di neuropsichiatria infantile in accordo con i Servizi sociali. Non è prevista, quindi, l'entrata in autonomia o su semplice richiesta della persona interessata o della famiglia. Altresì, per le questioni organizzative e tecniche prima ricordate, il numero di persone cui i centri si rivolgono è proporzionato al numero di operatori presenti per garantire la qualità delle cure, la qualità della relazione educativa e le possibilità reali di raggiungimento degli obiettivi di benessere, crescita e inclusione prima descritti.

Il lavoro degli educatori in questi Centri ha moltissimi elementi e tratti comuni con quanto descritto nei paragrafi precedenti, in particolare con quello dedicato ai centri diurni educativi per soggetti in età infantile e adolescenziale: è lavoro educativo con il singolo soggetto basato su aspetti come accoglienza e ascolto, ma anche su osservazione e comprensione delle specificità e unicità di ciascun soggetto e del sistema familiare del quale fa parte. Le tecniche e gli strumenti sono in gran parte gli stessi utilizzati in altri tipi di servizi considerati, fatto salvo la necessità di costruire modalità di applicazione delle stesse e di utilizzo dei diversi strumenti commisurato e coerente con le risorse dei destinatari.

A differenze di quanto accade negli altri servizi territoriali sin qui descritti, nei centri diurni per persone con disabilità c'è la possibilità che la frequentazione dello stesso duri per più anni, potenzialmente più degli anni di frequenza di un centro di supporto per lo studio o di un centro di aggregazione o di un intervento/progetto di educativa di strada. Questo rende davvero particolare il lavoro in questi servizi per la continuità di lungo periodo delle relazioni educative tra educatore ed educando, al contempo presenta aspetti di grande positività e valore ma, anche, qualche aspetto di possibile criticità.

La dimensione di forte connessione con i Servizi sociali e con i Servizi sanitari, con particolare riferimento a quelli di Neuropsichiatria Infantile, permette di considerare queste e altre tematiche con attenzione, in una chiave multiprofessionale e multidimensionale sin dalla fase dell'ingresso nel servizio e per tutta la durata della partecipazione alla vita del centro sino alla possibilità di valutare l'opportunità di offrire altre modalità di risposta ai bisogni delle persone accolte ugualmente significative in alternativa al centro o altre opportunità a integrazione dell'esperienza nel centro.

L'elevato livello di centralità della persona accolta nel centro porta all'individualizzazione dell'intervento e alla possibilità sempre consistente di declinare le attività in caso alla singola persona, per garantire la significatività delle stesse. Individualizzare vuole dire altresì ampliare l'offerta a momenti non tradizionalmente oggetto di attenzione dei servizi diurni, come la sera o il week-end offrendo altri spazi di socializzazione e integrazione con la collaborazione delle famiglie.

Infine, occorre registrare una sempre più marcata connotazione di questi centri come centri che coinvolgono attivamente la comunità territoriale nelle loro progettualità e attività. La questione non è se svolgere le attività dentro o fuori dai centri, ma come realmente rendere accessibili per tutte le persone con disabilità l'accesso a un museo, a una mostra, a un evento sportivo, ecc. Negli ultimi trenta anni tantissima strada è stata fatta nel Paese per garantire opportunità di accesso, soprattutto nella prospettiva dell'abbattimento delle barriere architettoniche.

Le moltissime esperienze positive però non nascondono il problema che le barriere ancora presenti e non facilmente superabili e contrastabili sono quelle culturali: è proprio questa considerazione che spinge molti centri diurni a costruire esperienze comunitarie di inclusione, proprio per rendere evidente nella quotidianità delle stesse la capacità di accogliere, includere tutte le persone a prescindere dal fatto di essere portatori di una disabilità, più o meno grave.

Un ulteriore elemento di prospettiva che questi centri/servizi dovranno affrontare e imparare a gestire è la diversa provenienza geografica, culturale, religiosa dei soggetti con disabilità. Aumentando nel Paese la presenza di bambini con disabilità figli di persone immigrate, negli anni aumenterà la possibilità di ricorrere a questi servizi anche da parte di persone di nazionalità diverse. Coerentemente con quanto annotato questi servizi costruiscono e

sviluppano la loro identità non in modo esclusivo con l'adolescente con disabilità ma con tutta la famiglia e, di conseguenza, per gli operatori si tratta di costruire nuovi legami fiduciari, nuove prospettive relazionali con famiglie di culture diverse da quella che storicamente ha abitato e vissuto questi spazi. Nuovi stimoli, nuove possibilità di sviluppo e di cambiamento si prefigurano, quindi, nel futuro di questi servizi.

In questa prospettiva, oltre tutto, molta strada da fare sembra esserci per quanto concerne le disabilità intellettive, che sovente non sono ancora del tutto comprese e accettate e che continuano a generare timori e preoccupazioni. Il lavoro degli educatori nei centri dimostra che senza negare i timori e le preoccupazioni, è possibile costruire e far vivere esperienze straordinarie di incontro tra persone con disabilità, anche di tipo intellettivo o con pluridisabilità, con chi non ha disabilità.

8.8

Centri e attività a carattere socio-sanitario

La descrizione sin qui operata dei diversi tipi di interventi territoriali ha portato a evidenza l'esistenza di servizi che si caratterizzano per un approccio principalmente di tipo educativo rivolti principalmente a bambini, ragazzi e adolescenti o socioassistenziale per la disabilità. In questo paragrafo l'oggetto della presentazione sono esperienze che hanno un approccio multiprofessionale e multidisciplinare sociale e sanitario, in quanto integrano insieme l'operato di più figure professionali come quella psicologica insieme a quella educativa e sviluppano il loro intervento con modalità differenti, integrate tra loro, per rispondere a bisogni e domande di aiuto e supporto sociale, educativo, sanitario e psicologico differenziati e complessi.

Proprio la complessità dei bisogni e delle domande richiede processi di integrazione e collaborazione tra i diversi profili professionali, chiamati a lavorare non solo separatamente – seppur convergenti nello stesso progetto di intervento – ma anche congiuntamente, nel rispetto e valorizzazione delle specifiche competenze, condividendo concretamente approcci e metodologie in funzione di obiettivi condivisi identificati e definiti insieme.

Le domande sociali che stanno alla base degli interventi di questi centri contengono dimensioni di supporto che si snodano secondo prospettive diverse:

- da un lato, la domanda di consulenza, cioè di aiuto a decodificare una data situazione avente a che fare con le molteplici relazioni che i sistemi familiari sviluppano nel tempo e che può aiutare le persone a valutare e prendere decisioni riguardanti il proprio benessere e, più in generale, la propria vita;
- dall'altro, la domanda di aiuto a affrontare e gestire situazioni che espongono i genitori e la famiglia a stress particolarmente significativi o per la complessità e specificità delle situazioni che essa è chiamata ad affrontare o per la criticità delle transizioni tra fasi diverse del ciclo di vita della famiglia o del ciclo di vita individuale delle persone (siano esse adulti o bambini).

L'elenco delle situazioni cui si può fare riferimento è ampio e include l'incontro con momenti di transizione normativi (come il passaggio da un ordine di scuola a un altro, soprattutto quando questo include un processo di scelta, oppure l'arrivo di un secondo figlio, la gestione genitoriale in fase di separazione, ecc.) oppure l'incontro con momenti di transizione imprevedibili e non desiderati come quello con la malattia grave o con il lutto e, più in generale l'incontro con problematiche psicologiche e sanitarie di un componente (o più) del nucleo familiare; l'incontro con problematiche sociali impreviste (come la perdita del lavoro, del reddito, della casa...), l'incontro con problematiche psicologiche e sociali in preadolescenza e adolescenza come quelle connesse ai disturbi alimentari, a forme di ritiro sociale, alla tendenza a gesti anticonservativi o autolesionistici, alla tendenza a comportamenti violenti verso coetanei (bullismo e cyberbullismo), alla tendenza a forme di dipendenza da tecnologie, shopping, alla tendenza al consumo e forme di dipendenza da sostanze, alla tendenza a comportamenti sessuali precoci e sregolati, ecc.

Il campo di attenzione è ampio e include le relazioni di coppia, le relazioni tra genitori e figli, le relazioni tra generazioni, le relazioni tra figli, le relazioni tra figli in nuclei familiari scomposti e ricomposti, le relazioni esclusivamente interne al nucleo familiare ristretto, le relazioni nella famiglia allargata, le relazioni nei contesti sociali più ampi, le relazioni con altri sistemi educativi formali e non formali, come la scuola, il mondo sportivo, le esperienze degli oratori e delle associazioni o del mondo dei servizi educativi territoriali. Situazioni che possono riguardare il singolo genitore, la coppia di genitori (o,

nel caso delle famiglie ricomposte, anche due coppie di genitori), i nonni, il singolo figlio ecc.

Infine, si può annotare come i centri cui ci si riferisce possano configurarsi indifferentemente per interventi mediati dai servizi sociali o incentivati dalla scuola o da altri servizi del territorio, ma anche attivati a partire da richieste dirette e autonome di famiglie e adolescenti in una prospettiva che può essere o solo di tipo promozionale/preventivo come anche di supporto educativo e psicologico e di interventi nel campo della tutela dei bambini.

Nel complesso questi servizi si posizionano in modo ibrido nel panorama dei servizi territoriali in quanto possono includere alcuni degli interventi descritti in precedenza unitamente a attività del tutto differenti oppure, come nel caso dei Poli territoriali per la famiglia del Comune di Napoli, includere anche la predisposizione dei PAF (Piani accompagnamento familiare) con la gestione degli spazi neutri per l'esigibilità del diritto di visita dei figli e dei genitori in caso di provvedimenti dell'Autorità giudiziaria che limita tali incontri, oppure anche la gestione degli interventi di supporto educativo a domicilio e altre azioni. Nel caso dei Centri per l'età evolutiva del Comune di Venezia invece essi nascono, ormai venti anni addietro, come modello di intervento preventivo del disagio dei bambini per aiutare e sostenere i genitori nel loro percorso cercando di valorizzare il loro stare nelle incertezze, il loro procedere nel dubbio, al punto da ricevere, in reciprocità, continui stimoli trasformativi a partire dall'incontro con i bisogni dei genitori stessi. L'approccio del servizio si configura come leggero, capace di tollerare i molteplici percorsi e processi con i quali i genitori vivono la loro esperienza genitoriale.

Sono servizi capaci anche di svolgere una funzione di incontro e ascolto cui segue un aggancio e un contatto con altri servizi specialistici che potranno trattare le esigenze dei genitori con maggiore livello di approfondimento. Questa prospettiva, in particolare, caratterizza questi centri come fortemente interconnessi in rete con altri soggetti e servizi, dalla scuola al servizio di pediatria, dai servizi sociali al servizio di neuropsichiatria infantile, dal servizio di psicologia dell'età evolutiva al servizio di psichiatria per adulti.

I centri, quindi, mettono a disposizione delle famiglie (intese come genitori ma anche come singoli adolescenti) opportunità di luoghi e spazi di incontro per accogliere ciascuno nella propria unicità e originalità, e rendere possibile l'attuazione del desiderio di benessere che essi portano con sé.

Si tratta di Centri che possono sviluppare una specializzazione con riferimento alla fascia di età dei bambini (ad esempio con una specializzazione per la prima infanzia o per l'età prescolare globalmente, o per l'età scolare o per preadolescenza e adolescenza). Offrono occasioni di incontro per soli genitori o per genitori e figli o soltanto per i figli, il tutto in modo modulare e costruito *ad hoc* di volta in volta a partire dall'incontro diretto di conoscenza e ascolto della persona o delle persone che portano bisogni, problemi e domande.

Gli operatori di questi centri possono estendere – come per i centri di aggregazione ed educativi per minori – la propria azione anche al territorio mettendosi in relazione con istituti scolastici e organizzazioni del territorio (ovvero altri servizi o altri soggetti) per offrire percorsi da sviluppare, promuovere e gestire insieme nei centri o nei nidi, nelle scuole d'infanzia o nelle scuole di ordine superiore o nei centri di aggregazione o con i centri educativi diurni, ecc.

Possono essere attivati gruppi di genitori, gruppi di nonni, sia proposti per modalità tradizionali con iscrizione libera sia costruiti a partire da specifiche richieste degli stessi destinatari o degli enti e soggetti prima indicati. Allo stesso modo possono essere costruiti percorsi solo con i genitori di consulenza e formazione ma anche spazi per incontri e attività con genitori e figli o anche solo spazi per l'incontro con i figli.

Laddove il processo di contatto tra il centro e la famiglia avvenga su indicazione dei servizi sociali territoriali è ovvio che ciò implica che il servizio ha avviato un percorso di presa in carico del nucleo familiare, dei genitori e dei loro figli a seguito di una richiesta autonoma di aiuto o di indicazioni provenienti dall'Autorità giudiziaria.

Tecnicamente nei centri si svolgono incontri e attività diversificate, che utilizzano il semplice incontro e dialogo o possono utilizzare strumenti come il gioco, il disegno, l'uso di materiali vari, con modalità strutturate o meno, con carattere di continuità (per un periodo medio-breve) o meno.

Tutto ciò per comprendere le dimensioni dei legami, le domande portate dai genitori e le problematiche su cui si potrebbe lavorare con interventi già sostanzialmente definiti o con interventi totalmente da approfondire, anche – laddove necessario – con interventi a domicilio, nell'ambiente di vita dei genitori e dei bambini.

Nulla esclude, peraltro, che a questo tipo di centri possano pervenire anche domande di consulenza e supporto da parte di educatori di centri giovanili, di spazi di aggregazione, di oratori, di associazioni od operatori di strada che incontrano problematiche sociali che rendono difficile il loro agire educativo/animativo con bambini, ragazzi e adolescenti vuoi nelle relazioni con gli stessi o con le loro famiglie così come non si esclude che questi centri possano, di propria iniziativa o a partire da specifiche richieste, attivare interventi e percorsi di formazione con adulti e bambini intorno a tematiche quali il bullismo e il cyberbullismo ma anche il rapporto con le tecnologie della comunicazione.

Gli elementi sin qui proposti delineano una tipologia di servizi che non ha un carattere di elevata standardizzazione: chi attiva centri di questa natura definisce anche la filosofia di fondo cui si ispirano, gli approcci metodologici e, a grandi linee le dimensioni operative, ma è nel divenire continuo del servizio, nell'incontrare soggetti portatori di domande nuove, inusuali, aperte, ecc. che possono attivarsi processi evolutivi capaci di introdurre nuove attività a fianco di quelle già ipotizzate o modificare la proposta del servizio nel suo complesso. In sintesi, si può concludere che si tratta di servizi a forte orientamento al cliente, con elevato carattere di flessibilità e di polivalenza.

8.9

I centri estivi: educazione non formale cercasi³²

8.9.1

Elementi di sfondo: si fa preso a dire "Centro estivo ..."

La "città invisibile" di Despinà, nell'opera di Italo Calvino³³ appare come un bastimento con le vele gonfie al cammelliere che proviene da terra e come un cammello al marinaio che la guarda dalla foschia della costa; perché una città "riceve la sua forma dal deserto a cui si oppone".

La città (ma in senso esteso ciascun contesto urbano grande o piccolo "diverso" dai luoghi di vacanza e riposo propriamente detti) in estate può essere descritta attraverso ottiche quasi inconciliabili, ciascuna "in opposizione" ad altro ma anche, talvolta, fra loro: così essa è il campo di gioco e di vita dei bambini e delle bambine quando non si deve andare a scuola, quando il tempo diventa "lungo", cessa di essere contato e il calendario perde significato; è per gli/le adolescenti il tempo delle scoperte, della fretta di "tanti tempi veloci", delle avventure di/per sé e con/degli altri in quello spazio sospeso che non fa distinzione fra sfera emotiva e affettiva, quando l'esperienza di ogni cosa si riconduce a quell'impalpabile ma inderogabile perla nascosta che ciascuno/a ha sperimentato nell'aria calda di inizio giugno, a una certa età; ma è anche la

³² Questo paragrafo avrebbe dovuto essere redatto in collaborazione con Riccardo Damasio, funzionario del Comune di Genova e referente dei progetti della legge 285/1997; mancato a gennaio 2021 per un'implacabile malattia, è stato un esempio di impegno intellettuale, operativo e amministrativo fondato sulla certezza che "la rivoluzione, o parte dalla pedagogia, oppure non è". Oltre al dovuto ricordo, alcuni suoi approcci sono assunti come sfondo tematico e metodologico del presente contributo, perché sulla capacità di guardare alla città come rete di relazioni, campo di opportunità e contraddizioni, luoghi fisici e mappe mentali ed esperienziali, si incardina la possibilità di restituire percorsi concreti e visibili: porsi l'obiettivo di riarticolare la rete di soggetti istituzionali e non, di comporre esigenze di famiglie e desiderio di correre e giocare dei bambini, di collegare scuole e territorio al "solo" fine di restituire un'estate felice dopo un lockdown è possibile, solo se spinti dalla certezza che i grandi sforzi devono risolversi in cambiamento, concreto, in meglio. Assumere il benessere di un bambino e di una bambina, dopo mesi di fatiche per la pandemia, come indicatore di questo cambiamento non è "eroico", come non lo è lavorare di notte (come hanno fatto in tantissimi nei mesi durante e dopo il lockdown), pur se in convalescenza per una grave malattia; è semplicemente, se si riesce a farlo, la cosa giusta da fare.

³³ Italo Calvino, *Le città invisibili*, Einaudi, 1972.

necessità di famiglie e genitori di "organizzare" un tempo che è per loro ancora di lavoro o comunque di impegno, in un contesto in cui da ormai mezzo secolo sembra essere quasi scomparsa la fiducia del poter lasciare i bambini – almeno, fino all'età della primaria – scorrazzare da soli per le vie e piazze vicino casa; è – anche – un terreno di lavoro e di sfida per le amministrazioni locali che variamente si organizzano per offrire opportunità, attività organizzate con obiettivi variegati di promozione culturale/educativa, sportiva, ludica; è l'ambito di attività di molteplici soggetti non istituzionali – a partire dai soggetti di terzo settore fino ai soggetti profit – che operano in modo significativo in quello che una volta era chiamato – per sottrazione – "l'extrascuola", nel caso di specie nel periodo estivo; infine – ma solo in questo elenco introduttivo – è anche il tempo percepito da alcuni come "recupero" o "riallineamento", della socialità o – nel dibattito pandemico – anche dell'apprendimento didattico, così come introdotto in alcune riflessioni nazionali e istituzionali.

Per provare a ricomporre un quadro coerente di queste differenti "visioni" che afferiscono tutte a uno stesso oggetto, che appare volta per volta diverso a seconda del punto di vista, si propone in questa sede un'analisi che tiene conto dei seguenti aspetti:

- Le **tre "E" dell'educazione**: per alcuni versi il dibattito circa la qualità "educativa" delle attività estive (e, per estensione, di tutte le attività ancora considerate "extrascolastiche", cioè definite per negazione come "attività nel tempo della non-scuola"), ricorda il lungo percorso che ha portato alla piena consapevolezza della valenza educativa dei servizi 0/6 anni. Nati in prima istanza come funzionali ai tempi di lavoro in particolare delle donne, sono stati approfonditi sin dall'inizio – di pari passo con la riflessione pedagogica – nella direzione educativa; essi sono certamente un potente mezzo di emancipazione femminile, ma quasi nessuno oggi in Italia potrebbe affermare che non abbiano valore – determinante, anzi – sul versante educativo.

Un percorso simile occorre per quello che si affacciò negli anni '70 dello scorso secolo come il "tempo dell'extrascuola", appunto definito per sottrazione. Senza spingere troppo in profondità una storiografia non pertinente in questa sede, ci si limita a ricordare che su questo campo di riflessione si sono giocate anche identità operative e culturali di quello che poi si sarebbe chiamato "terzo settore"³⁴ e sono state infine avviate le standardizzazioni dei

³⁴ Nel periodo all'incirca datato fino alla fine degli anni '80 attraverso

servizi educativi, socioeducativi e ludici, culturali, aggregativi non scolastici per l'infanzia e l'adolescenza³⁵. In un siffatto panorama, vale la pena ricordare che fra le "attività di interesse generale" riportate nel cd "codice del terzo settore"³⁶ vi sono anche quelle di carattere educativo, culturale, aggregativo, ambientalistico, ecc. Il dibattito sembrerebbe definito eppure vi è ancora un certo ritardo culturale che rende utile ricordare che, sintetizzando con una classificazione assunta a livello internazionale (sicuramente europeo), l'educazione può essere descritta con le sue "3E" (ricordando che a livello internazionale per "educazione" si intende spesso il più stringente significato di "apprendimento"), così contribuendo a mappare in senso operativo la complessità del termine:

Educazione formale: per educazione/apprendimento formale si intende ciò che si attua nel sistema di istruzione e formazione istituzionale (la scuola) e nelle università e istituzioni di alta formazione artistica, musicale e coreutica, e che si conclude

proposte che si qualificarono esplicitamente come "educative" (Agesci e mondo dello scoutismo, Arciragazzi, esperienze oratoriali, laboratori di animazione di quartiere, ecc.) anche nel riconoscimento pubblico; successivamente la grande trasformazione degli anni '90, alla fine dei quali si può già parlare di "terzo settore" (allora ancora confuso con descrizioni più economicistiche come le Onlus, sebbene nel decennio '90/ '00 si affermarono le leggi nazionali specifiche del volontariato, delle cooperative sociali e in ultimo delle associazioni di promozione sociale) e in cui le attività "extrascolastiche" assunsero da una parte definitiva dignità propria (e non solo per definizione "in negativo") e iniziarono ad avere standard e caratteristiche; in questa seconda fase non sono irrilevanti le spinte occorse a partire dall'assunzione dell'orizzonte di senso dei Diritti con la ratifica nel 1991 della Convenzione ONU sui Diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza e quanto accadde successivamente e che portò alle innovazioni normative in Italia.

35 Seguendo il filo della narrazione di cui sopra, è da citare il processo connesso da una parte all'applicazione della legge 451/1997 che predispose i "Piani nazionali infanzia" e soprattutto l'enorme impatto dell'implementazione della Riforma del Titolo V della Costituzione. Senza l'ambizione di approfondire aspetti critici del cd "Titolo V" – in questi anni '20 ormai parte del dibattito pubblico – esso è qui richiamato per segnalare il fatto che ad oggi sono le regioni, seppur in processo ancora in corso, a disciplinare attività, intese come "servizi all'infanzia, adolescenza e famiglie" come Ludoteche, Centri Estivi, Centri Gioco e Aggregativi, financo in alcuni casi Campi residenziali estivi ecc.

36 Il D.Lgs. 117/2017 integra le leggi "di settore" del periodo 1991/2001 per associazioni, volontariato e cooperazione sociale e all'art. 5 elenca tali "attività di interesse generale" che qualificano – ai sensi degli artt. 3, 18, 117 e 188 della Costituzione – gli aspetti sussidiari di partecipazione alla vita della Repubblica.

con il conseguimento di un titolo di studio o di una qualifica o diploma professionale, conseguiti anche in apprendistato, o di una certificazione riconosciuta.

Educazione non formale: per educazione/apprendimento non formale si intende ciò che è caratterizzato da una scelta intenzionale della persona, che si realizza al di fuori dei sistemi formali, in ogni organismo che persegue scopi educativi e formativi, anche del volontariato, del servizio civile nazionale e del privato sociale e nelle imprese.

Educazione informale: per educazione/apprendimento informale si intende ciò che, anche a prescindere da una scelta intenzionale, si realizza nello svolgimento, da parte di ogni persona, di attività nelle situazioni di vita quotidiana e nelle interazioni che in essa hanno luogo, nell'ambito del contesto di lavoro, familiare e del tempo libero.

Questa classificazione – che peraltro è anche funzionale a ciò che dagli anni '00 (più a livello europeo e con ancora un percorso normativo/applicativo importante da esperire in Italia) va sotto il nome di "certificazione delle competenze" e quindi rimanda all'ampio campo di analisi delle *"hard and soft skills"*³⁷ – è sicuramente datata, ma si ritiene in questa sede che valga la pena ricordarla. Secondo essa, in prima istanza le attività estive in città sono certamente ascrivibili all'ambito dell'Educazione non formale.

Un passo in avanti – cuore e sfida per il presente e il futuro – è quello di costruire sistemi di correlazione, integrazione, scambio, comunicazione fra questi tre ambiti nell'ottica della comunità educante. Il dibattito della seconda metà degli anni '10 si è infatti affermato, richiamando in forma aggiornata la riflessione che ha oltre mezzo secolo circa il Sistema formativo integrato (e poi Allargato)³⁸, sulle tecniche, le esperienze, le modalità di implementazione quanto più possibile olistica di ambiti di "comunità educante" partendo dalla centralità dell'esperienza di vita (e dei bisogni e dei diritti) di bambini e bambine, ragazzi e ragazze considerati non in modo avulso ma come appartenenti ai contesti "loro" propri (famiglia,

37 In questa sede non vengono approfonditi, per pertinenza, gli argomenti delle "competenze" e delle loro certificazioni; essi sono però citati per segnalare la stretta correlazione che vi è fra i processi di educazione, anche strettamente "non formali" e i processi di apprendimento. Questa correlazione è utile per sottolineare "la dignità" – in termini educativi e anche di apprendimento – delle esperienze di Educazione non formale e informale.

38 Franco Frabboni et al.

scuola, comunità dei coetanei, agenzie educative, ecc.)³⁹

La “città” come esperienza e contesto educante: secondo quanto sopra descritto, la “città” (ambito grande o piccolo di vita in un contesto urbano, in questo caso) è da una parte qualificata dalla presenza, costanza e ricchezza delle sue proposte educative “formali” (una per tutti, la scuola) ma è innegabilmente oggi qualificata anche dalle sue offerte di Educazione non formale (attività ricreative, sportive, aggregative, educative, ludiche). Essa è anche, però, caratterizzata in senso “educativo informale” ad esempio dalla presenza e fruibilità di parchi, zone verdi, da quanto in essa è possibile spostarsi in modo sostenibile (si vedano altrove in questo Manuale le tematiche del gioco, della mobilità dei minorenni e delle famiglie, ecc.). È dunque possibile proporre una sorta di *checklist* “operativa” delle caratteristiche educanti (o educative) di una città a partire dalla rispondenza alle 3E. E, sulla base di quanto ne risulta in termini di punti di forza e di debolezza, è possibile implementare attività, occasioni, servizi, progetti e percorsi di sviluppo per migliorare i contesti. Anche per le attività estive è utile considerare queste dimensioni operative perché restituiscono elementi molto concreti (quali opzioni offre un territorio; quali condizioni legate ai trasporti; quale articolazione dei presidi educativi non scolastici, ludici, artistici; quali disponibilità di spazi scolastici in attività non didattiche, ecc.). Inoltre, e non meno interessante e potenzialmente fertile, è utile analizzare anche le interazioni e i collegamenti fra queste tre dimensioni: quali connessioni (e secondo quali procedure e normative) fra occasioni educative territoriali e scuole (si pensi solo alla scuola dell'autonomia e alla necessità di attivare procedure che “in generale” siano comuni ma che rispettino le competenze specifiche di ciascun Istituto); quali scelte amministrative locali per rendere sostenibile la mobilità e quale investimento sulle risorse del verde attrezzato e non, delle risorse rurali, marine e litoranee, dei musei ecc.; questi aspetti che “collegano” gli ambiti (formali, non formali e informali) sono determinanti per una risultante di qualità delle iniziative educative, sia in senso generale che in senso specifico ad esempio per ciò che attiene il periodo estivo.

³⁹ Solo per citare alcuni approcci, questo ragionare tocca il modello ecologico (educativo) di U. Bronfenbrenner e l'ampio campo di riflessione ed esperienze connesse al tema della povertà educativa e del suo contrasto.

La questione del tempo: una piccola digressione riguarda il “senso del tempo”. Per i bambini e le bambine il tempo è prevalentemente “al presente” (le esperienze sono vissute “in situazione” qui e ora: sebbene con l'avanzare dell'età si strutturino processi di programmazione e attesa, nell'esperienza comune il “tempo” ad esempio per raggiungere una meta – una gita, ma anche una scuola con i pedibus – è in sé stesso un tempo di attività e di esperienza, tanto che tutti, anche gli adulti, ricordano i viaggi sugli autobus per andare/tornare dalle gite non come “accessori” ma come parte integrante dell'attività) e per gli/le adolescenti è “costantemente in divenire” (un prima/durante/dopo che modula l'esperienza affettiva/emotiva). Ma i minorenni, nell'ambito della loro vita, vivono in schemi e “agende” che sono dettate dall'organizzazione familiare, scolastica, della città in senso lato e questo aspetto è ineludibile; fra le necessità di “composizione” (laddove necessario, mitigazione) che chi progetta/organizza attività educative vi è anche questa, ed è utile ricordarlo, anche se si tratta “solo” di un Centro estivo.

La composizione dei bisogni: un aspetto non meno importante attraverso cui analizzare le caratteristiche delle attività educative non formali è quello dei bisogni dei diversi attori, intesi in senso stretto come “stakeholder” (portatori di interesse). Bambini/bambine e ragazzi/ragazze, con le loro specificità; familiari e genitori; enti locali; personale operativo (educativo, animativo, culturale, ecc.); soggetti e presidi territoriali (dalle scuole ai soggetti associativi, dai parchi attrezzati e non ai musei/biblioteche, ecc.). Tutti questi soggetti esprimono bisogni, forniscono apporti (o possono fornire ostacoli, oppure semplicemente forniscono vincoli legati alla loro natura) e hanno obiettivi e aspettative. È utile tenere conto di queste complessità, sia per poterle governare che per poter accedere alle potenziali risorse che ciascun ambito può fornire. In questo senso la “comunità educante” è tale non solo per i bambini/e e ragazzi/e, ma anche per il contesto in cui (o entro cui) essi sono inseriti. Per tutti, la dimensione “educante” non può che partire dal riconoscimento della legittimità dei bisogni di tutti gli attori in campo e dalla – quanto più possibile consapevole – assunzione di ruolo “verso” un comune risultato di benessere dei minorenni⁴⁰.

⁴⁰ Un esempio meno immediato, ma pertinente, di questo riconoscimento di legittimità di bisogni è dato dalle misure obbligate di implementazione delle attività educative estive (e poi successive) del 2020 e anche delle attività scolastiche connesse alla pandemia da Covid: triage, accessi, gruppi di attività, sanificazioni, modalità relazionali e operative per le attività.

I diritti dei bambini e delle bambine, dei ragazzi e delle ragazze:

infine, ma non meno importante, si propone in questa sede un asset di riflessione legato ai diritti dell'infanzia e dell'adolescenza. Sebbene possa essere scontato affermare che "le attività educative" (di qualsiasi genere) debbano essere in primo luogo "per" i minorenni, da una parte tale assunzione quasi scompare o si traduce in generiche "premesse" a norme, documenti, progetti senza adeguata traduzione operativa nelle procedure, nelle tempistiche, nelle metodologie e dall'altra il richiamo ai diritti è non tanto un elemento di sfondo quanto una precisa "checklist" operativa. Per tale ragione è utile:

- richiamare quanto descritto in questo stesso manuale in più parti e in particolare in riferimento ai paragrafi sulla progettazione di servizi basata sui diritti, sul gioco (sul gioco si vedano a sua volta le distinzioni fra tempo libero, attività ricreative, ecc.), sulla partecipazione attiva e anche sulla città sostenibile
- in particolare considerare – specificamente per quanto attiene al tema dell'estate in città – che i soggetti sono i minorenni. Sono loro che "attraversano" nell'arco del loro tempo di vita quotidiana la casa, il territorio, le attività organizzate e non (si intende, dagli adulti, perché loro sono capaci a organizzarsi, comunque); sono loro che si spostano e giocano, "stanno" e socializzano e che sintetizzano queste esperienze nel loro percorso educativo. La "città in estate" è una delle possibili conformazioni (per dirla alla Calvino) della città di tutti i giorni, ma appare a loro in forma diversa e chiama quindi, chi ne ha il ruolo, a organizzare intenzionalmente l'intero contesto in modo attento e non estemporaneo.

Questi aspetti organizzativi hanno un impatto importante sulle attività e l'esperienza del 2020 ha insegnato che non sempre la predisposizione di norme "sulla carta" era realmente sostenibile o in alcuni casi utile (una per tutte: intervenire "solo" sui presidi di attività educativa o scuole e non anche in modo sufficiente sui trasporti), mentre altri aspetti sono stati maggiormente approfonditi in corso d'opera (ad esempio la connessione fra i livelli operativi delle attività educative/scuole e gli enti locali e fra questi nel complesso e le autorità sanitarie territoriali). Ai fini del presente capitolo non è tanto interessante elencare errori e buone prassi quanto sottolineare la necessità – quando "si progettano" attività educative (a partire dai centri estivi, ad esempio) – di considerare con attenzione la pertinenza e la legittimità di tutti i bisogni espressi dai vari "stakeholder" che entrano in gioco, senza mai dimenticare che in questo caso i principali sono i minorenni stessi.

Si è sin qui articolata una proposta di "modello di lettura", un indice operativo in cinque punti (le 3E dell'educazione, la città come ambito educante, la diversa esperienza del tempo, il riconoscimento dei bisogni e il perseguimento dei diritti) attraverso cui organizzare quello che può chiamarsi un "**progetto di estate in città**", che non è la somma di interventi e azioni (centri estivi, apertura e fruibilità di parchi e spazi pubblici, trasporti, ecc.), ma va a definire una "carta di identità" della città stessa. L'estate è un tempo particolare in cui una città presenta se stessa (può presentare se stessa) come educante, interessante, aperta alla scoperta e al gioco (che sono in fondo la stessa cosa), ricca, inconsueta, accogliente. Oppure nessuna di queste cose.

Ciò che l'estate non è, invece, è il tempo dell'ozio o, meglio, lo sarebbe se ricordassimo che l'*otium* latino è il tempo per sé, per la cura dei propri desideri e delle proprie aspirazioni. In quanto tale, l'*otium* è la radice di una parola più conosciuta e opposta, il "*negotium*", cioè quanto è imposto dalle circostanze, in qualche modo con minori gradi di libertà (libertà di essere e provare a divenire). Per i greci questa dimensione di ben-essere era collegata alla parola "*skolé*", che ovviamente noi conosciamo come "scuola". Quanto questo "*otium*" possa essere benessere, felicità, apprendimento sta alla radice delle parole stesse. Vale la pena riscoprirlo.

8.9.2

Dai "Centri estivi" al "Progetto estate": introduzione alla progettazione e agli elementi di qualità

Quanto descritto in questa sede non intende dare indicazioni specifiche circa la realizzazione di un dato "centro estivo"; si confida che la competenza per la realizzazione di tali attività, sia diffusa nelle città che nel terzo settore, sia un dato acquisito, anche se si segnala che gli elementi salienti sopra descritti (e di seguito ripresi negli elementi di qualità) possono essere utilizzati anche per una data e singola attività estiva; è invece ben più importante fare un passo in avanti e riconoscere definitivamente il valore educativo e comunitario di un "progetto estate" delle città, che contenga "anche" i cosiddetti Centri estivi (o campi solari, o campi urbani) e le attività organizzate come i Campi estivi, i laboratori di piazza, ecc.

L'estate in città è l'occasione per la città (che vuole essere) educativa ed educante per farsi terreno di gioco e crescita per i minorenni; l'estate in città si compone anche di fruibilità di spazi, di trasporti adeguati, di sicurezza dei siti, di possibilità di essere vissuta e fruita dai minorenni "da soli", negli spazi e negli "intorni di vita" loro prossimi. Si compone di biblioteche aperte e di musei, con attività adatte; si compone di musica, arte, mostre, librerie. Si compone di stimoli pro-attivi degli EELL affinché gli esercizi commerciali all'aperto tipicamente estivi (ad esempio la ristorazione, il turismo) siano attrezzati con proposte ludiche anche per i più piccoli. È un'idea di città accogliente, non solo spazio "di produzione" (lavoro, scuola, impegni inderogabili), a fianco della città come ambito economico. Lo spazio urbano, e ancor più quello prossimale in termini geografici o di trasporti, è l'ambito di vita in cui si concentra la vita e l'esperienza quotidiana dal 2020, con la crisi pandemica, ha evidenziato l'importanza di questa dimensione locale, così come ha evidenziato l'enorme potere di rinascita e riscatto – di socialità, esperienza, aggregazione – che l'estate può avere.

Se la città in estate può essere il tempo e lo spazio dell'*otium*, il lavoro per costruire questo *setting* chiama in causa professionalità, decisori politici e amministrativi, competenze, rete, governo del territorio.

8.9.3

Elementi di qualità e proposte metodologiche

Riprendendo le 5 aree di approfondimento sopra descritte, si propone di seguito uno schema operativo che può aiutare a orientare le scelte nell'elaborazione delle attività estive:

le "3E" dell'Educazione

	Obiettivi e impatto	Quali risultati	Quali attori e il loro ruolo	Quali modalità di interazione fra gli attori
Educazione Formale	Individuare gli obiettivi per ciascuna delle tre aree, o di quelle che si intendono attivare. Indicare gli eventuali impatti sul medio periodo.	Indicare i risultati concreti in termini di azioni, destinatari, tempi.	Minorenni, famiglie, EELL e loro decentrami, autorità sanitarie, scuole, associazioni, territorio...	Realizzare una mappatura degli attori in campo e delle mutue interazioni, ovvero del coordinamento.
Educazione Non Formale				
Educazione Informale				

Comunità educante

Individuazione del territorio e delle sue caratteristiche/problematiche e risorse in essere	Acquisizione di dati contestuali del territorio oggetto della progettazione educativa
Individuazione di spazi educativi formali, non formali e informali	Scuole, zone verdi, risorse culturali e artistiche, spazi aggregativi di quartiere, ecc.
Mappatura dei soggetti attivi	Lista dei soggetti e loro afferenza alle aree delle 3E
Individuazione dei possibili ulteriori soggetti attivabili	Dalla conoscenza del territorio, dalle anagrafi di terzo settore e delle scuole, ecc.
Qualità/quantità delle interazioni attive	Reti e progettualità in partnership attive
Ipotesi di possibili partnership ulteriori	A partire dagli spazi/presidi, dagli obiettivi progettuali, dai soggetti presenti, ecc.
Integrazione fra aree diverse dell'azione educativa	Possibili connessioni fra azioni in essere di Educazione formale, non formale e informale
Sviluppi progettuali	Progettazione azioni specifiche, riorientamento di azioni già in essere, nuove azioni
Sistemi gestionali e di manutenzione della progettualità in senso comunitario	Patti, partnership, progettualità "di filiera", Coordinamenti, ecc.
...	...

Il tempo

Analisi delle azioni proposte in relazione al tempo di bambini/e e ragazzi/e	Che si tratti di azioni organizzate (ad esempio Centri Gioco, Centri Estivi, ecc.) o di azioni territoriali (fruibilità di parchi, spazi aggregativi informali, spazi naturali, piazze...), approfondire l'impatto sul tempo dei minorenni
Approfondimento sul rapporto eventuale fra iniziative organizzate e "tempo libero"	Per evitare di riproporre un'agenda "fitta" e di carattere prestazionale (spesso più legata alla competizione di offerte e/o al seguire "mode" del momento) e proporre soluzioni che rendano possibile l'auto-organizzazione di bambini/e e ragazzi/e a fianco delle proposte qualitative gestite
Rispondenza ai tempi di vita delle famiglie	Organizzazione del sistema di attività affinché sia coerente con i tempi di vita, di spostamento, di lavoro delle famiglie
...	...

Bisogni espressi o rilevati

Soggetti/Stakeholder	Caratteristiche specifiche	Bisogni espressi/rilevati
Esplicitare gli Stakeholder (tra cui i minorenni) che si intende considerare: famiglie, scuole, agenzie territoriali, EELL, operatori, Ambiti sociosanitari, agenzie educative, ecc.	Caratterizzare "quegli" stakeholder (non ad esempio le scuole in generale ma "la scuola di quel quartiere"). Questa azione impone di acquisire informazioni, conoscere i soggetti, ecc.	Evidenziare i bisogni rilevati, esplicitando le fonti (ricerche, focus, informazioni da soggetti territoriali istituzionali e non) oppure riportando ipotesi derivate dalla conoscenza del contesto
Elaborare una proposta progettuale che tenga conto dei vari bisogni, indicando quelli considerati nel progetto preminenti		

Diritti

Approccio sui Diritti	Esplicitare i Diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza che si intende promuovere	Utilizzando le checklist e gli schemi del capitolo 2 o comunque la CRC (Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza), approfondire le proposte di attività in riferimento ai diritti
Partecipazione	Prevedere il diretto coinvolgimento dei minorenni, nella misura consona al progetto	Si vedano il paragrafo 12.2 e le proposte di approfondimento e analisi ivi riportate, attivando le strategie affinché i minorenni siano non solo "fruitori" ma attori del loro tempo
Gioco	Nella fattispecie delle iniziative di "estate in città" la dimensione ludica deve sempre essere centrale	Sulla base di quanto descritto dal paragrafo 12.1, in particolare prestare attenzione agli ambiti del "tempo libero", delle "attività ricreative organizzate", alla promozione del divertimento (inteso anche come scoperta, sorpresa, autonomia), dell'accesso alla cultura. Rispettare il diritto al riposo.

Queste cinque aree, e gli strumenti proposti, possono essere adattati sia alla definizione di "piani estate in città", sia alla predisposizione di singole attività; possono inoltre essere aumentate, emendate, riviste a partire dalle competenze locali, assai diffuse in Italia. Gli strumenti proposti vogliono essere uno stimolo e una proposta "di sguardo" che considera le contingenze e che nel contempo prova a procedere in modo sistematico e intenzionale.

8.9.4

Appunti gestionali

Possono essere indicati alcuni elementi salienti che si considerano necessari per un "progetto estate" delle città:

- *Un quadro progettuale e una validazione di qualità comunale:* è utile l'elaborazione di una pianificazione/progettazione esplicita a livello comunale delle proposte estive per i minorenni e le famiglie, organizzata per tempo per dare modo di poter organizzare i dispositivi, le progettualità, le soluzioni per i trasporti e la qualità/fruibilità degli spazi urbani, ecc. Per le attività organizzate a cura di soggetti non istituzionali (terzo settore, soggetti privati⁴¹) è utile

41 In questo paragrafo si è fatto sovente riferimento ai soggetti non istituzionali che sono indispensabili per la realizzazione delle attività estive. La platea di tali soggetti, che si affiancano alle attività pubbliche (Servizi 0/6 anni, laboratori, esperienze locali come i Ricreatori di Trieste o le attività direttamente proposte da EELL in numerose parti d'Italia) è ampia e vale la pena indicarne le principali tipologie: Associazioni di Promozione Sociale,

che sia l'ente locale a certificare la qualità e validare la proposta nell'ambito di un'offerta comunale integrata.

- *Funzionari pubblici dedicati:* è altresì utile che le funzioni organizzative, gestionali, di regia e supervisione delle attività estive in città siano chiaramente ascritte nell'ambito dei compiti dei funzionari comunali.
- *Una platea di soggetti non istituzionali competenti e radicati sul territorio:* è necessario che si implementi una dinamica di "animazione territoriale" di emersione esplicita delle competenze presenti sul territorio, a partire dai soggetti di terzo settore ovvero che questi stessi possano presentare proposte e idee. Nel campo di queste attività, gli strumenti della partnership, della rete e anche i nuovi strumenti dell'Amministrazione Condivisa si sono dimostrati efficaci.
- *Collaborazione con le scuole:* la disponibilità di spazi dove realizzare iniziative estive grazie alle scuole può fare la differenza in termini qualitativi; ma oltre a questa ragione "funzionale", il coinvolgimento delle scuole nei percorsi estivi può contribuire a consolidare la loro centralità in un dato territorio e sono possibili iniziative integrate legate ai processi di apprendimento (formali/non formali), sulla base di progettualità specifiche. Avere reti integrate Ente Locale/Scuole e coinvolgere questi reti nell'elaborazione delle progettualità estive è un'occasione e in certi casi una necessità.
- *Accessibilità economica per le famiglie:* un ultimo aspetto, assai rilevante, è l'accessibilità economica delle offerte estive in città. Atteso che l'estate in città è ancora considerata un ambito "accessorio" del sistema educativo, le attività organizzate sono rese generalmente in forma di servizi a pagamento. Al netto della possibilità, in questa sede citata come necessaria, di implementare in un percorso di estate in città anche l'accessibilità/fruibilità di spazi pubblici, di gioco, di aggregazione anche informale, è altrettanto necessario che la pianificazione/progettazione comunale delle attività estive organizzate consideri una riflessione e una regolamentazione circa le tariffe, con adeguati stanziamenti per la calmierazione dei costi e/o, ad esempio, con facilitazioni

Organizzazioni di Volontariato, Cooperative Sociali, Società e Associazioni Sportive, Associazioni Culturali, Parrocchie, Associazioni Giovanili, Associazioni di famiglie, ecc. Vi sono inoltre soggetti privati come Società che gestiscono spazi e attività ludiche, Nidi e Scuole d'Infanzia privati. Sono in genere le norme regionali e locali a regolamentare i registri dei soggetti titolati a realizzare le iniziative educative (in questo caso "non formali").

tariffarie laddove l'EELL può intervenire (costi dei trasporti locali, accessi a piscine e musei, accessi a stabilimenti e parchi urbani, interventi di sostegno economico per famiglie in carico ai servizi sociali a seconda del reddito, interventi diretti a sostegno dei bisogni dei minorenni con disabilità, ecc.).

8.10

DesTEENazione: un modello innovativo di Centro per adolescenti

Il progetto nazionale *DesTEENazione* costituisce un'importante sfida culturale e progettuale nel quadro degli interventi che il Ministero del lavoro e delle politiche sociali ha promosso a livello nazionale grazie alle risorse del Programma nazionale Inclusione e lotta alla povertà 2021-2027 (PN 21-27).

DesTEENazione è un'azione dedicata a preadolescenti e adolescenti in attuazione della Raccomandazione del Consiglio europeo del 14 giugno 2021, che istituisce una Garanzia europea per l'infanzia (*Child Guarantee*) proponendo finalità che l'Italia ha fatto proprie attraverso il Piano di azione nazionale per l'attuazione della *Garanzia infanzia europea* (PANGI) e che il nuovo PN inclusione 21-27 ha assunto, rivolgendo un'attenzione molto forte a bambini e adolescenti nella consapevolezza di un aumento dei rischi di esclusione sociale e di accresciute fragilità individuali. La Garanzia infanzia rappresenta pertanto una delle quattro priorità strategiche del PN 21-27 con un investimento dedicato di circa 734 milioni di euro.

L'Avviso che ha attivato la progettazione nazionale raccoglie anche gli esiti del confronto avvenuto all'interno di un gruppo di lavoro sui servizi per l'inclusione sociale, l'accompagnamento educativo e all'autonomia di giovani e giovanissimi, istituito con decreto del Direttore Generale per la lotta alla povertà e per la programmazione sociale del Ministero del lavoro e delle politiche sociali n. 282 del 24.10.2022, un organismo costituito per dare attuazione ad alcuni degli impegni assunti dal nostro Paese con il PANGI. Il gruppo ha avuto, infatti, come compito principale l'elaborazione di linee progettuali per la promozione del benessere sociale e dell'inclusione nei diversi contesti di vita di preadolescenti e adolescenti promuovendo la diffusione di spazi di aggregazione e di prossimità come indicato nell'Azione n. 7 dell'area tematica "Contrasto alla povertà e diritto all'abitare" del PANGI.

Il progetto è stato denominato *DesTEENazione - Desideri e azioni in movimento* grazie al contributo dello Youth Advisory Board (YAB), che ha ideato il logo e il nome degli spazi multifunzionali.

La partecipazione delle ragazze e dei ragazzi è uno dei paradigmi fondamentali della progettualità per questo motivo fu coinvolto lo YAB in quanto organismo di partecipazione delle bambine, dei bambini e degli adolescenti ai processi decisionali e al monitoraggio delle azioni del PANGI. Le comunità di adolescenti sono il fulcro di questa importante politica nazionale.

La progettualità propone una strategia di intervento basata su un servizio integrato che si sviluppi su tre macro settori:

- aggregazione e accompagnamento socioeducativo attraverso il lavoro di comunità, l'educativa di strada, l'alleanza scuola-territorio e la cura di patti educativi di comunità. La finalità principale è quella di creare un contesto coerente di accoglienza e ascolto educativi, capace di facilitare la maturazione e lo sviluppo di competenze personali e sociali, incoraggiare il protagonismo dei ragazzi e delle ragazze, di intercettare coloro che presentano delle difficoltà nei loro processi di crescita, con riferimento in particolare alle aree comportamentali o alla sfera relazionale, e di potenziare la partnership tra scuola e territorio come fattore di promozione dei diritti, dell'inclusione sociale e di contrasto al rischio di dispersione e isolamento sociale;
- azioni per la prevenzione dell'abbandono scolastico e misure per il rientro nel percorso formativo o di preparazione al lavoro, rivolte ad adolescenti di età compresa tra i 16 e i 19 anni, al fine di sperimentare un modello educativo/formativo che lavori sulle competenze dei singoli e che permetta loro di conseguire un titolo formativo riconosciuto attraverso progetti individualizzati basati sul recupero formativo, l'orientamento e i tirocini;
- sostegno psicologico come primo ascolto per affrontare crisi temporanee, orientare verso i servizi specialistici e come promozione dell'intelligenza emotiva, la sperimentazione intende attivare negli spazi multifunzionali anche funzioni di ascolto e sostegno psicologico per le ragazze i ragazzi e i genitori, nonché offrire percorsi di gruppo nei quali alimentare una crescita emotiva e relazionale utile a rafforzare competenze affettive e sociali. Il sostegno psicologico sarà anche un primo ascolto per orientare verso i servizi specialistici del territorio. La consulenza può svolgersi sul versante delle dipendenze, dei disturbi del comportamento alimentare, della qualità delle relazioni affettive,

del rapporto tra pari. Altrettanto importante la *media education*, finalizzata a sviluppare informazione e comprensione critica negli adolescenti in merito all'uso dei nuovi mezzi di comunicazione.

8.10.1

Obiettivi e articolazione della progettualità

Il progetto DesTEENazione è collegato alle seguenti priorità del PN – Inclusione:

- **Priorità 2 FSE+ “Child Guarantee” - OS k (ES04.11) -**
- **Priorità 4 FESR “Interventi infrastrutturali per l’inclusione socio-economica” - OS d.iii (RS04.3) -**

Le risorse messe a disposizione fanno capo al FSE + per 200 milioni di euro e al FESR per 25 milioni di euro, quest’ultimi destinati alla ristrutturazione degli spazi nei quali dovranno essere realizzati gli interventi.

I soggetti beneficiari dei finanziamenti sono gli Ambiti territoriali sociali (ATS), in forma singola, identificati ai sensi dell’art. 8 co. 3 lett. a della l. 30 novembre 2000 n. 328.

I destinatari diretti sono:

- adolescenti di età compresa tra 11 e 18 anni, nonché i nuclei familiari degli adolescenti del territorio;
- giovani tra i 18 e 21 anni, in coerenza con quanto disposto nel Piano di azione nazionale per l’attuazione della Garanzia Infanzia nell’area del contrasto alla povertà e diritto all’abitare.

Ci sono poi destinatari indiretti, ovverosia gli operatori e le operatrici del territorio, nonché le istituzioni e i servizi che potranno trovare nella struttura risorse di consulenza e di intervento.

Dal punto di vista operativo, i progetti locali si devono sviluppare lungo sette linee di intervento:

- *Linea 1 - Coordinamento del progetto*

Si articola nel coordinamento strategico-programmatico – di competenza esclusiva del soggetto proponente (Ambito territoriale sociale) – e nel coordinamento tecnico ed è affidato a figure professionali con competenze specifiche nel settore socioeducativo che si fanno garanti della coerenza degli interventi con gli obiettivi del Progetto nazionale e della tutela dei minorenni coinvolti. Al livello del coordinamento il compito di sviluppare i Patti educativi sociali o di comunità, accordi locali che catalizzano energie, risorse e volontà per agire in un’ottica preventiva e

promozionale, valorizzando le competenze locali e costituendo o rafforzando una comunità capace di generare politiche e azioni a favore e con i ragazzi e le ragazze.

- *Linea 2 - Aggregazione e accompagnamento socioeducativo ed educativa di strada*

Questa linea di intervento si concentra sulla promozione dell’aggregazione, del supporto educativo e dell’inclusione sociale degli adolescenti, anche attraverso attività di educativa di strada. Sono previste attività di laboratorio, di gioco, di studio assistito, nonché interventi di *outreach* per raggiungere i giovani nei loro contesti di vita e lo sviluppo, in partnership con le scuole, di progetti di *service learning* o associazione cooperativa scolastica (progetti *Get up*) finalizzati a promuovere il protagonismo di ragazzi e ragazze nel quadro di una forte collaborazione tra scuole, comuni ed enti del terzo settore;

- *Linea 3 - Azioni educative per la prevenzione dell’abbandono scolastico*

Le attività di questa linea di intervento mirano a contrastare la dispersione scolastica e a favorire il reinserimento dei giovani nel percorso formativo. Sono previste attività di supporto didattico, di orientamento scolastico e professionale, nonché interventi di mediazione con le scuole e le famiglie. L’attività prevede la partecipazione di esperti in differenti mestieri che possano svolgere attività formative, anche con il rilascio di un attestato di partecipazione;

- *Linea 4 - Accompagnamento e supporto alle figure genitoriali*

L’obiettivo della linea è la messa a disposizione di interventi tesi a fornire un supporto psicologico e educativo ai genitori. Sono previste attività di gruppo, di consulenza individuale e familiare, nonché interventi di mediazione con i figli;

- *Linea 5 - Accompagnamento psicologico a ragazzi e promozione dell’intelligenza emotiva*

L’attività della linea consiste nel sostegno psicologico ai ragazzi e alle ragazze, come primo ascolto per affrontare crisi temporanee, orientare verso i servizi specialistici e promozione della capacità di comprendere le proprie emozioni e sviluppare competenze relazionali;

- *Linea 6 - Tirocini di inclusione*

Nell’ambito di tale linea è prevista l’attivazione, nel rispetto della normativa nazionale e regionale, di tirocini di orientamento, formazione e inserimento finalizzati all’inclusione sociale,

all'autonomia di ragazzi e ragazze in carico dai servizi sociali professionali;

- *Linea 7 - Allestimento dello Spazio multifunzionale di esperienza*
All'interno di tale linea si prevede l'acquisto di materiali e beni di consumo, sia per l'acquisto di attrezzature per laboratori sia per arredi specifici per le attività previste nello spazio multifunzionale; la possibilità di finanziare interventi di tipo edilizio e relative spese tecniche, finalizzati all'adattamento degli immobili alle funzioni da svolgere quale spazio educativo di aggregazione.

Gli Spazi saranno risorse e opportunità per tutti gli adolescenti, servizi articolati e inclusivi che vogliono rivolgersi a tutta la comunità di ragazze e ragazzi. Servizi per tutti che non vogliono creare ghetti o luoghi irreali lontani dalla quotidianità. Due sono le urgenze che hanno ispirato la proposta di questo modello: da un lato, la consapevolezza di quanto le nuove generazioni abbiano bisogno di sperimentarsi in esperienze e spazi che siano capaci di accompagnare percorsi di vita che in questa età necessitano di avere accanto adulti accessibili, attenti e capaci di ascolto e, dall'altro lato, la consapevolezza di una nuova fragilità, trasversale ai contesti socioeconomici familiari, che assume da tempo la forma di un sempre più profondo disagio.

Le cause del malessere di preadolescenti e adolescenti possono essere molteplici e occorre che siano inquadrare in una *prospettiva ecologica* in cui ogni *singolo è considerato all'interno del proprio sistema biosociale* (Bronfenbrenner, 1975). Esse includono la frequenza passiva, l'insuccesso scolastico, i disagi in adolescenza fino allo scarso coinvolgimento della comunità educante nella vita scolastica. Per quanto riguarda la dispersione scolastica, per esempio, le evidenze suggeriscono di considerare la dispersione come non confinata al singolo individuo, ma integrata nel sistema. Essa deve essere affrontata intervenendo sulle relazioni che coinvolgono lo studente: dalla famiglia, alla scuola, alle diverse istituzioni del territorio, al gruppo dei pari.

La proposta di DesTEENazione adotta questo approccio ecologico, con un servizio integrato che si pone al centro di un reticolo di funzioni e vuole rispondere a finalità di prevenzione primaria e secondaria rispetto a crescenti processi di esclusione sociale e povertà educativa.

La proposta è quella di creare uno spazio/servizio multifunzionale con una prevalente valenza educativa, che ponga al centro la capacità di creare connessioni per accogliere i bisogni e le energie di ragazzi e ragazze dagli 11 ai 18 anni, fino ai 21 anni allo scopo di favorire la loro partecipazione, lo sviluppo delle loro potenzialità, l'inclusione sociale, il contrasto alla dispersione scolastica e la valorizzazione delle competenze affettive e relazionali. Esso è un contenitore multifunzionale e pluriprofessionale che opera anche come centro consulenziale per la rete dei servizi territoriali.

Bibliografia

AA. VV. (2010). Il lavoro educativo intergenerazionale: prove di comunità a Bologna. *Autonomie locali e servizi sociali*, 33/51, p. 167-178.

AA. VV. (2022). *Dare di più a chi ha avuto di meno. I risultati del progetto*, Roma: Salesiani per il sociale.

AA. VV. (2024). *Educare nella complessità. Spazi di confronto e approfondimento sui saperi professionali*, Firenze: Istituto degli Innocenti – Comune di Napoli.

Agostinetto, L. (2012). Il lavoro educativo residenziale con gli adolescenti. *Studium Educationis*, n. 1.

Augelli, A. (2011). *Erranze. Attraversare la preadolescenza*. Milano: Franco Angeli.

Batsleer, J., & Davies, B. (2010). *What is youth work?*. Exeter: Learning Matters.

Berto, F., Scalari, P. (2001). *Divieto di transito. Adolescenti da rimettere in corsa*. Molfetta: Edizioni La meridiana.

Bertolini, P., Caronia, L., Barone, P., e Palmieri, C. (a cura di). (2015). *Ragazzi difficili. Pedagogia interpretativa e linee d'intervento*. Milano: Franco Angeli.

Bertolini, P. (1996). Gruppo, in *Dizionario di pedagogia e scienze dell'educazione*, Bologna: Zanichelli.

Bertolino, S., Gocci, G., e Ranieri, F. (2000). *Strada facendo. Aspetti psicosociali del lavoro di strada*. Milano: Franco Angeli.

Bianchi, D., e Ricci, S. (a cura di). (2022). *Manuale di programmazione e progettazione dei servizi per le nuove generazioni*, Ministero del lavoro e delle politiche sociali. Roma: Istituto degli Innocenti.

Biondo, D. (2008). *Fare gruppo con gli adolescenti. Fronteggiare le patologie civili negli ambienti educativi*. Milano: Franco Angeli.

Biondo, D., (2020). *Gruppo evolutivo e branco. Strumenti e tecniche per la prevenzione e la cura dei nuovi disagi degli adolescenti*. Milano: Franco Angeli.

Bruni, L. (2017). *La ferita dell'altro. Economia e relazioni umane*. Trento: Il Margine.

Cadei, L., Deluigi, R., e Pourtois, J.-P. (2016). *Fare per, fare con, fare insieme. Progetti di cittadinanza tra scuole e famiglie*. Bergamo: Junior.

Carvalho, C. P. (2017). Community intervention in urban areas: A youth driven initiative. *Action Research*, 0(0), 1–15.

Castelli, V. (2007). *Ragionare con i piedi. Saperi e pratiche del lavoro di strada*. Milano: FrancoAngeli.

Centro Studi Gruppo Abele. (2019). *Carta di Certaldo*. <http://centrostudi.gruppoabele.org/Carta-di-Certaldo.pdf>

Centro Studi Gruppo Abele. (2019). *Carta di Candia*. <http://centrostudi.gruppoabele.org/Carta-di-Candia.pdf>

Centro Studi Gruppo Abele. (2019). *Carta di Bologna*. <http://centrostudi.gruppoabele.org/Carta-di-Bologna.pdf>

Cerrocchi, L., e Dozza, L. (a cura di). (2018). *I contesti educativi per il sociale. Progettualità, professioni e setting per l'età della vita*. Milano: Franco Angeli.

Cinotti, G., Paleardi, F., Guidetti, C., e Gabellini, E. (2022). Promuovere la partecipazione degli adolescenti nella valutazione di un progetto educativo. *Rassegna Italiana di Valutazione*, 83/84(2/3), 93–113.

Contini, M. G. (2000). *Il gruppo educativo. Luogo di scontri e di apprendimenti*. Roma: Carocci Editore.

Corsi, M., e Stramaglia, M. (2009). *Dentro la famiglia. Pedagogia delle relazioni educative familiari*. Roma: Armando.

Curti, S., e Moroni, E. (a cura di). (2022). *New generation community. Metodi operativi per le comunità educanti*. Sesto San Giovanni (MI): Meltemi.

Dallari, M. (2021). *Per una pedagogia dell'immaginazione*. <https://encp.unibo.it/article/view/15915/15236>

D'Angella, F. (a cura di). (2019). Come sta il lavoro di strada oggi? *Animazione Sociale*, 324(1), 34–43.

De Bernardis, A. (2005). *Educare altrove. L'opportunità educative dei doposcuola*. Milano: FrancoAngeli.

Del Gottardo, E. (2016). *Comunità educante, apprendimento esperienziale, comunità competente*. Napoli: Giapeto Editore.

Deluigi, R. (2023). Indugiare nella penombra dei margini. Essere agenti di cambiamento attraversando l'esperienza. *Cultura Pedagogica e Scenari Educativi*, 1(1), 215–220.

Deluigi, R. (2023a). Costruire alfabeti: il contributo di Freire ad una pedagogia militante oggi. In E. Miatto & M. Adamoli (a cura di), *Paulo Freire promotore di alfabeti inediti* (pp. x–x). Roma: Studium Edizioni.

Donei, D., e Marta, E. (a cura di). (2022). *Fateci domande intelligenti. Adolescenti e adulti alla ricerca di prossimità nelle valli e dolomiti friulane*. Milano: Vita e Pensiero.

Falcone, F. (2020). Professionisti riflessivi o burocrati del caso? L'insopprimibile autonomia degli operatori sociali. *Animazione Sociale*, 333(1), 18–27.

Farina, T. (2020). *Ritrovare la strada. L'educazione di strada con i gruppi informali di adolescenti*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.

Farina, T. (2023). *Educazione di strada: Lavoro giovanile con gruppi informali di adolescenti*. Roma: Edizioni Sapienza.

Farina, T., e Pacini, E. (2024). Scuola, famiglia e comunità inclusive: dall'esperienza universitaria del TFA alla progettazione di un'unità didattica interculturale. *Education Sciences & Society*, 15(1), 159–176.

Firme, T. P., & Stone, V. I. (2017). Freirean pedagogy in street education: Unveiling the impact on street children in Brazil. In M. Q. Patton (Ed.), *Pedagogy of evaluation* (pp. 31–47). San Francisco: Jossey-Bass.

Fox, M. (2017). *Educare alla meraviglia. Reinventare la scuola, reinventare l'umano*. Bari: La Meridiana.

Freire, P. (2002). *Pedagogia degli oppressi*. Torino: Gruppo Abele.

Freire, P. (2024). *L'educazione come pratica della libertà*. Sesto San Giovanni (MI): Mimesis.

Gabrielli, G., e Marchesini, M. F. (2006). Le comunità per minori: contesti educativi e familiari. *Minori Giustizia*, I trimestre.

Galimberti, U. (2006). Gruppo. In *Dizionario di psicologia*. Torino: Utet.

Gennari, M. (1997). *Pedagogia degli ambienti educativi*. Roma: Armando.

Giori, F. (1998). *Adolescenza e rischio. Il gruppo classe come risorsa per la prevenzione*. Milano: Franco Angeli.

Giroux, H. A. (2011). *On critical pedagogy*. London: Bloomsbury.

Gramigna, A., e Rosa, C. (2015). Wilhelm Meister e il destino errante della formazione moderna. *Orientamenti Pedagogici*, 63(2), 409–426.

Graziani, R. (2006). *Narrarsi in gruppo*. (mancano dati di edizione).

Grenci, M. (2006). Il gruppo minori in comunità: una proposta metodologica tra animazione e cura. *Animazione Sociale*, 8/9.

Guaita, F. (a cura di). (1998). *Interventi di prevenzione con operatori di strada. Organizzazione, operatività, valutazione*. Padova: Eurograf.

hooks, b. (2020). *Insegnare a trasgredire. L'educazione come pratica della libertà*. Meltemi.

ISTAT. (2023). *Rapporto annuale 2023. La situazione del Paese*. Roma: Marchesi Grafiche Editoriali. <https://www.istat.it/storage/rapporto-annuale/2023/Rapporto-Annuale-2023.pdf>

Mancaniello, M. R. (2028). *Per una pedagogia dell'adolescenza. Società complessa e paesaggi della metamorfosi identitaria*. Lecce: Pensa Multimedia.

Marchesi, A., e Marmo, M. (2018). *Cose da fare con i giovani. Parole chiave tra comprendere e intraprendere*. Torino: Animazione Sociale.

Mascaro, E. (2021). *Antropologia per adolescenti. Un'introduzione all'importanza del rivelare la relazione nel contesto educativo e didattico*. Roma: LAS.

Maurizio, R. (1999). Il lavoro di strada in Italia: rassegna di eventi e temi. In AA.VV., *Pianeta prevenzione. Verso un sistema integrato di prevenzione primaria* (pp. 165–174). Padova: Imprimitur Editrice.

Maurizio, R. (a cura di). (2000). *In strada con bambini e ragazzi*. Centro nazionale di documentazione ed analisi sull'infanzia e l'adolescenza.

Maurizio, R., e Piacenza, V. (2011). *Stanze di vita. Crescere in comunità*. Guerini e Associati.

Maurizio, R. (a cura di). (2018). *Educare nella complessità* (tre volumi). Istituto degli Innocenti di Firenze e Comune di Napoli.

Melandri, L. (2012). *Come nasce il sogno d'amore*. Roma-Bari: Laterza.

Milani, P. (2004). *Costruire legami di comunità*. Trento: Erickson.

Milani, L. (2017). *Competenza pedagogica e progettualità educativa*. La Scuola.

Milani, P. (2021). *Comunità educante. Allearsi per includere*. Trento: Erickson.

Milani, L. (2022). *Collettiva-Mente. Competenze e pratica per le équipe educative. Un contributo teorico per la formazione degli educatori*. Progedit.

Miramonti, M., e Tomè, M. (2022). *Gruppi e partecipazione. Conduzione di gruppi nella comunità*. Firenze: CESVOT.

Montesperelli, P., e Sciolla, L. (2003). *Manuale di metodologia della ricerca sociale*. Roma: Carocci Editore.

Morin, E. (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Raffaello Cortina.

Mortari, L. (2009). *Ricericare e riflettere. La formazione del docente professionista*. Roma: Carocci.

Mortari, L. (2017). *Filosofia della cura*. Milano: Raffaello Cortina.

Murdoch, J., Grodach, C., & Foster, N. (2016). The importance of neighborhood context in arts-led development: Community anchor or creative class magnet? *Journal of Planning Education and Research*, 36(1), 32-48.

Naldini, S. (2003). Quando fare strada fa una città. *Animazione Sociale*, 175(7), 33-65.

Nuzzaci, A. (2022). *Formare al futuro. Il lifelong learning come strategia educativa*. Milano: Franco Angeli.

Ozer, E. J., Rittnerman, M., & Wanis, M. (2010). Participatory action research (PAR) in middle school: Opportunities, constraints, and key processes. *American Journal of Community Psychology*, 46, 152-166.

Ozer, E. J., Newlan, S., Douglas, L., & Hubbard, E. (2013). "Bounded" empowerment: Analyzing tensions in the practice of youth-led participatory research in urban public schools. *American Journal of Community Psychology*, 52, 13-26.

Paiusco, V. Lavoro di gruppo: la nuova frontiera dell'educazione. *Appunti di pedagogia*, blog.

Palmonari A. (2022). Gruppo, in Campanini A. (a cura di), *Nuovo dizionario di servizio sociale*. Carocci.

Panikkar, R. (2002). *Pace e interculturalità: una riflessione filosofica*. Jaka Book.

Paroni, P. (2004). *Un posto in strada. Gruppi giovanili e intervento sociale*. Franco Angeli.

Pati, L. (2006). *Manuale di pedagogia sociale*. Roma: Carocci.

Pati, L. (2014). *Pedagogia sociale. Teorie, modelli e prospettive*. Roma: Carocci.

Pearson, D. W., & Voke, H. (2017). Community-based learning: Rethinking youth participation. *Youth & Society*, 49(2), 149-170.

Perillo, P., Romano, M., e Ercolano, M. (2022). La parola dei professionisti dell'educazione: un'esperienza di ricerca azione partecipativa sul fenomeno dei comportamenti antisociali degli adolescenti. *Civitas educationis*, 11(2), 95-109.

Petrosillo, P. (2022). *La riunione con gli ospiti in comunità come strumento educativo in Metodi e teorie*.

Pietropolli Charmet, G. (2010). *Fragile e spavaldo. Ritratto dell'adolescente di oggi*. La Terza.

Pietropolli Charmet, G. (2024). *Adolescenti misteriosi*. Mimesis.

Pollo, M. (1998). *Il gruppo come luogo di comunicazione educativa*. LDC.

Pourtois, J. P., & Desmet, H. (2006). *L'educazione postmoderna*. Edizioni del Cerro.

Prellezo, J. M., Nanni, C., e Malizia, G. (1997). Gruppo, in *Dizionario di scienze dell'educazione*. LDC-LAS-SEI.

Quaglino, G. P., Casagrande, A., e Castellano, A. (1996). *Gruppo di lavoro, lavoro di gruppo*. Raffaello Cortina Editore.

Reason P., Bradbury H. (Eds.), *Handbook of action research: Participative inquiry and practice*. Thousand Oaks: SAGE, 2001.

Ricoeur, P. (1990). *Sé come un altro*. Milano: Jaka Book.

Rohani Moaied M. Albanesi C. (2018), Photovoice: lavorare con gli adolescenti per decostruire gli stereotipi di genere, *Psicologia di comunità: gruppi, ricerca azione e modelli formativi*, 2, pp. 13-25.

Rossi, D., e Cima, M. (2021). *Costruire comunità educanti. Approcci integrati per la prevenzione educativa*. Firenze: Cesvot.

Santamaria, F. (1998). Il lavoro di strada. Uno sguardo storico e le tipologizzazioni nel contesto italiano. *Animazione Sociale*, 124(6), 33-44.

Santamaria, F. (2018). Stare con ragazze e ragazzi in difficoltà. La via educativa nei territori. *Animazione Sociale*.

Santamaria, F., & Bolelli, K. (2015). Dove stanno gli adolescenti? Itinerari concettuali e metodologici improntati a uno sguardo pedagogico. *Associazione Mastropietro*.

Santamaria, F. (2021). Il linguaggio delle cose concrete. L'educare esperienziale con adolescenti in difficoltà. *Animazione Sociale*.

Santerini, M. (2010). *La società della conoscenza come sfida educativa*. Milano: Mondadori Università.

Sarracino, V. (2011). *Pedagogia e educazione sociale. Fondamenti, Processi, Strumenti*. ETS.

Save the Children. (a cura di). (2024). *I patti educativi per una scuola di comunità. L'esperienza di Fuoriclasse in Movimento*. STC.

Save the Children. (a cura di). (2024b). *Linee guida sul diritto alla partecipazione di bambini, bambine, adolescenti e giovani in Save the Children Italia*. STC.

Schön, D. A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. Jossey-Bass.

Sclavi, M. (2003). *Arte di ascoltare e mondi possibili. Come si esce dalle cornici di cui siamo prigionieri*. Milano: Bruno Mondadori.

Serbati, S., Milani, P., e Ius, M. (2018). *La comunità come risorsa educativa. Teorie, strumenti e buone pratiche*. Trento: Erickson.

Sernagiotto, A., e Santinello, M. (2002). *Educativa di strada e prevenzione*. Trento: Erickson.

Sgorlon, A., e Buson, M. A. (2015). *Educativa di strada. La parola agli utenti*. Amazon.

Shor, I., & Freire, P. (1987). *A Pedagogy for Liberation: Dialogues on Transforming Education*. Bergin & Garvey.

Spaggiari, S. (2023). *Scommettere sul futuro. Il valore delle comunità educanti*. Milano: Franco Angeli.

Thomson, J., & Davies, B. (2019). Becoming with art differently: Entangling matter, thought and love. *Cultural Studies Critical Methodologies*, 19(6), 399-408.

Tibollo, A. (2015). *La comunità per minori. Un modello pedagogico*. Franco Angeli.

Tolomelli, A. (2021). L'adolescenza non esiste. Orientamenti di pedagogia problematicista dell'adolescenza. *Encyclopaideia – Journal of Phenomenology and Education*, 25(61), 11-19.

Tonucci, F. (2020). *La città dei bambini. Un modo nuovo di pensare la città*. Roma-Bari: Laterza.

Tonucci, F. (2023). *La città come luogo di formazione*. Napoli: Liguori.

Tramma, S. (2009). *Pedagogia sociale. Per educare nel territorio*. Roma: Carocci.

Velio, D. (2023). *Generazione Z: tra società e clinica. Le molteplici sfaccettature degli adolescenti contemporanei*. Franco Angeli.

Vittoria, P. (2017). *L'educazione è la prima cosa! Saggio sulla comunità educante*. Società Editrice Fiorentina.

Wulf, C. (2014). Le basi mimetiche, performative e rituali del gioco. *EDUCAZIONE. Giornale di pedagogia critica*, 3(2), 41-64.

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

Zanelli, P. (1986). *Uno "sfondo" per integrare. Progettazione didattica integrazione e strategie di apprendimento*. Cappelli.

Zannoni, F. (2022). *La pedagogia del territorio. Teorie, modelli e strumenti per l'educazione di comunità*. Roma: Carocci.

Zannoni, F. (2023). *Pedagogia del gruppo. Teorie, modelli e strumenti per l'educazione e la formazione*. Milano: Franco Angeli.

Normativa

DPR 8 marzo 2000. Progetto obiettivo «AIDS 1998-2000», in Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana, 174, 2000, <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/gu/2000/10/23/248/so/174/sg/pdf>

DPR 9 ottobre 1990 (testo aggiornato), in Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana, 62, 2006, <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/gu/2006/03/15/62/so/62/sg/pdf>

Legge 285/1997, in Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana, 207, 1997, <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/gu/1997/09/05/207/sg/pdf>

Capitolo 9

Accoglienza residenziale

9.1

Servizi residenziali dei minorenni tra programmazione e progettazione

Sono le “Linee di indirizzo nazionali per l’accoglienza nei servizi residenziali dei minorenni”, approvate in Conferenza unificata il 14 dicembre 2017 a indicare la necessità che anche questi servizi rientrino nella più ampia programmazione e progettazione territoriale per l’infanzia e l’adolescenza.

Il punto 511 tratta dei “Livelli di raccordo e programmazione”: «Un quadro di riferimento unitario risulta fondamentale per assicurare condizioni necessarie e chiare, dal punto di vista delle responsabilità, dell’organizzazione e delle risorse per un efficace sistema di cura e protezione dei bambini. Le norme definiscono tali competenze in capo alle regioni. Tuttavia, appare evidente la necessità che tale regolamentazione si fondi anche su indirizzi comuni a livello nazionale, che contribuiscano a una crescita omogenea del sistema di accoglienza in tutto il Paese».

La motivazione esplicita i caratteri e le implicazioni di questo strumento di governo: «L’adozione della regolamentazione regionale in materia di accoglienza residenziale dei minorenni deve essere l’esito di un costante livello di raccordo, coordinamento e programmazione tra il nazionale e il locale. È essenziale mantenere una riflessione approfondita, che si fonda sulle linee di indirizzo politico generali sostenute da un’adeguata valorizzazione dell’esperienza dei Servizi per minorenni operanti sul territorio, sul dialogo fattivo con l’Autorità giudiziaria minorile, su un confronto concreto con gli enti gestori delle strutture.



Tale confronto non si esaurisce con l'adozione delle indicazioni regionali, ma costituisce la base per la prosecuzione del dialogo, per l'individuazione di risposte innovative a fronte dei bisogni emergenti e per un ripensamento delle esperienze in atto, in una prospettiva di dialogo, di condivisione e di sviluppo di strumenti e linguaggi condivisi».

Queste affermazioni richiamano l'obiettivo della programmazione e del coordinamento delle politiche e delle azioni in sede nazionale, regionale e locale al fine di garantire luoghi virtuosi di co-costruzione del sistema di welfare territoriale finalizzato a individuare con competenza le risposte appropriate a fronte di un'analisi congiunta e dinamica dei bisogni emergenti che attraversano la vita delle persone, delle famiglie, dei soggetti di minore età.

In tale contesto, le risorse residenziali (le Comunità) sono componenti e soggetti attivi del sistema di welfare territoriale sia in riferimento alla programmazione delle politiche e degli interventi che di possibile offerta di servizi e risposte al pari di tutti gli altri soggetti istituzionali e della società civile.

9.1.1

Comunità soggetto della comunità locale, aperta al territorio (principio di deistituzionalizzazione)

La definizione del sistema di corresponsabilità chiama fortemente in causa la relazione con il contesto locale abitato dai diversi soggetti in gioco. Il contesto sociale è, quindi, assunto come luogo riconoscibile di identità plurime, di legami fiduciari di reciprocità e di scambio, di interazione per costruire opportunità di crescita e di benessere sociale e individuale.

Le Comunità si riconoscono soggetti appartenenti al contesto territoriale in cui abitano e assumono in tale ambito specifica "responsabilità relazionale di reciprocità e di scambio", superando forme di autoreferenzialità, isolamento, rigidità organizzativa, estraneità al contesto sociale in cui si abita.

9.1.2

Complementarietà tra PEI (progetto educativo individualizzato) e PES (progetto socioeducativo del servizio) (principio di non discriminazione e del superiore interesse dei soggetti di minore età)

Le titolarità dell'ente inviante sul singolo caso, e la responsabilità locale sui processi di accoglienza, reinserimento sociale e inclusione sono complementari. Costruire complementarietà tra progetto individuale e ruolo della comunità nel sistema di welfare locale richiede una forte ri-condivisione del sistema di corresponsabilità tra tutti i soggetti coinvolti: il Servizio sociale dell'ente locale titolare della competenza in relazione al singolo caso e le istituzioni, i soggetti pubblici e privati del territorio e la comunità stessa, assunta quale soggetto interagente e significativa in sede di programmazione e attuazione delle politiche sociali (Piani di zona).

In tale contesto, la comunità (gli operatori della comunità, l'ente gestore) assume responsabilità diretta nella co-costruzione di processi interattivi/partecipativi nei luoghi deputati della programmazione locale quale compito proprio e non delegabile.

La qualificazione del sistema di welfare locale **è infatti il "terreno" in cui si co-costruiscono le opportunità di crescita** evolutiva e di benessere per le persone accolte e accompagnate: dal sistema scolastico, alle opportunità aggregative e di socializzazione, alle reti adulte di prossimità per i processi di avvio all'autonomia, alla co-costruzione di sistemi virtuosi di housing, di avvio al lavoro e molto altro. Favorire processi emancipativi e sostenere l'esigibilità del diritto alla cittadinanza piena per le persone accolte/accompagnate è anche compito delle comunità chiamate a assumere un atteggiamento proattivo nei contesti della programmazione locale, evitando improprie modalità attendiste, disattivate e di delega.

9.1.3

Programmazione locale: lettura competente di bisogni e delle risorse dell'ambito territoriale, co-costruzione del piano di zona (principio del bene comune)

Pur nell'evidente complessità del momento attuale, e ferma restando la necessità culturale e strategica di pensare a un sistema di welfare non residuale, si ritiene che la strada da intraprendere sia quella di cercare con passione e determinazione i possibili "spazi di convergenza" sugli obiettivi individuati tra i soggetti coinvolti e, in tal

senso, di costruire e praticare processi di corresponsabilità agita, in riferimento sia agli strumenti di programmazione sociale (i Piani sociali di Zona) che ai singoli progetti individuali, quale esempio che è possibile sostenere progettazione complessa a favore delle persone e in particolare dei bambini e dei ragazzi e contestualmente essere soggetto attivo e risorsa per la comunità locale.

La presenza della comunità negli Ambiti territoriali richiede pertanto consapevolezza della sua esistenza nei programmi e processi di programmazione locale al fine di poter pensare, progettare, rispondere adeguatamente ai diritti dei soggetti di minore età accolti e contestualmente assumere che la comunità è portatrice di risorse e competenze di cui il contesto locale può avvalersi nell'interesse del bene comune.

9.1.4

Comunità residenziale risorsa della comunità locale (principio di reciprocità)

Comunità e contesto locale sviluppano interdipendenza e assumono corresponsabilità nel proporre e sostenere la cultura dell'accoglienza quale aspetto fondante il diritto di cittadinanza e il sistema di welfare nel suo complesso.

La presenza delle comunità nei contesti locali diventa allora esperienza articolata, flessibile, capace di dare voce a sperimentazioni diverse per trovare nuove risposte, stimolare, interrogare e coinvolgere altre responsabilità evitando sterili riproposizioni autoreferenziali dell'esistente per favorire, piuttosto, la ricerca di nuove forme di sinergia e, ancora, di relazione corresponsabile e aperta.

L'esperienza della residenzialità propria e specifica della comunità diventa allora risorsa per il territorio e per il sistema di welfare locale laddove si sceglie di mettere a disposizione la propria competenza professionale, l'esperienza acquisita nell'accompagnare bambini, ragazzi e famiglie in situazioni di disagio vulnerabilità fragilità, le sperimentazioni maturate e condotte negli anni per garantire processi evolutivi a favore dei soggetti di minore età accolti.

Si tratta di un patrimonio della comunità locale, parte integrante in sede di programmazione locale e per la definizione di processi di riqualificazione del sistema di welfare. In tale contesto, a titolo esemplificativo e non esaustivo si può pensare a:

- la pratica e il sostegno alle reti di famiglie, le diverse forme di accoglienza e di affido (la comunità come luogo privilegiato per accompagnare la scelta affidataria attraverso la disponibilità a accompagnare famiglie/singoli in forme attente di volontariato quale forma di *coaching* intelligente;
- l'esperienza della semiresidenzialità quale risorsa per i bambini/ragazzi di quel territorio e garantita dalla competenza socioeducativa dell'équipe e quale virtuoso intreccio tra luoghi della residenzialità e della territorialità capace di rispondere anche a emergenze;
- la possibile valorizzazione delle competenze pedagogiche degli operatori della comunità nei luoghi frequentati dai bambini/ragazzi accolti: la scuola, le realtà aggregative ecc.;
- il possibile utilizzo aperto degli spazi e dei servizi della comunità (laboratori, spazio neutro...).

Nel rappresentare le caratteristiche delle strutture residenziali per i minorenni si fa riferimento alle citate "linee di indirizzo" del 2017 che, a loro volta, riprendono la "classificazione" dal Nomenclatore CISIS del 2013 per garantire il necessario raffronto tra le diverse normative e denominazioni regionali.

9.2

Accoglienza residenziale di emergenza

La **STRUTTURA DI PRONTA ACCOGLIENZA PER MINORENNI** «si configura come una struttura residenziale per minorenni in situazione di emergenza, che provvede alla tempestiva e temporanea accoglienza di essi quando si trovano in situazione di abbandono o di urgente bisogno di allontanamento dall'ambiente familiare. Il limite massimo non può comunque superare il numero di 12¹».

Necessaria la presenza di équipe composta da educatori e servizio psicosociale per valutazione della situazione e avvio di progetto adeguato in coordinamento con i servizi del territorio di riferimento.

¹ Punto 436 delle "Linee di indirizzo per l'accoglienza nei servizi residenziali per minorenni".

L'**organizzazione** ricalca il modello delle Comunità socio-educative, anche se discorso a parte andrebbe fatto per i servizi di Pronta Accoglienza per i bambini 0-6, per i quali sarebbe auspicabile utilizzare il modello della comunità familiare che abbia anche possibilità di posti di pronta accoglienza.

La struttura deve essere attiva per l'accoglienza per tutto l'arco delle 24 ore, e con capacità organizzativa tale da rispondere immediatamente ai bisogni primari del minorenne accolto.

Deve altresì avere all'interno la presenza di un servizio psico-sociale in grado di individuare i bisogni del minore che hanno portato a un allontanamento di urgenza dal nucleo familiare o al rintraccio delle forze dell'ordine (art. 403 cc).

Il progetto dovrà prevedere quale risposta possa essere più rispondente al bisogno, prevedendo, con i servizi sociali di riferimento, o il ricongiungimento familiare o inserimento in struttura successiva dove avviare uno specifico progetto educativo individuale.

La presenza di una équipe multidisciplinare (educatori, psicologo e assistente sociale) dovrebbe permettere la valutazione della situazione in maniera adeguata, tale da poter accogliere le richieste specifiche del minore e la possibilità di intervenire nel suo superiore interesse.

Il Progetto Quadro, che è formulato dai Servizi invianti per l'accoglienza nelle altre strutture, in questa situazione viene abbozzato dall'équipe interna e proposto ai servizi territoriali per ulteriore verifica. Attraverso questo passaggio sarà definito, dai Servizi che prenderanno in carico il minore, il Progetto che individuerà l'intervento più adeguato.

Anche per questa tipologia di accoglienza è fondamentale il lavoro in équipe e la supervisione, in considerazione del fatto che il gruppo dei minorenni accolti è costantemente rinnovato con continue accoglienze e dimissioni che vanno a interrompere quelle necessarie relazioni educative/affettive, che gli educatori nella gestione del quotidiano andranno a costruire.

La buona capacità di accogliere il minorenne da parte degli educatori, incondizionatamente più che nelle comunità residenziali, sarà fondamentale per la riuscita del progetto.

Nei centri urbani più piccoli sono da prevedere posti di pronta accoglienza in strutture socio educative.

9.3

Servizi residenziali con prevalente funzione tutelare

L'ALLOGGIO AD ALTA AUTONOMIA «si configura come Servizio residenziale di ridotte dimensioni, a bassa intensità assistenziale, accoglie ragazzi con gravi problemi di relazione con le famiglie, o privi delle stesse, senza valide figure di riferimento e bisognosi di un nuovo rapporto affettivo ed educativo. Accoglie minorenni alle soglie della maggiore età, o giovani adulti (fino a 21 anni) che presentano disagi esistenziali e nevrosi del carattere, (disturbo alimentare, disturbo comportamentale, disturbo del carattere, alcoolismo, invalidità, cronicità...), sintomatologia che evidenzia la necessità di un programma di emancipazione dalla famiglia di origine».

«L'Alloggio "ad alta autonomia" ha la finalità di promuovere l'autonomia di adolescenti ormai alle soglie della maggiore età o di giovani adulti generalmente accolti in precedenza presso altre tipologie di Servizi residenziali per minorenni o in uscita dai percorsi di affidamento familiare»².

Ormai da molti anni gli enti gestori di comunità per minorenni hanno iniziato a dotarsi di appartamenti da destinare ai propri giovani ospiti; l'obiettivo iniziale è stato quello di rispondere alla necessità di sostenerne i percorsi "in uscita", dopo aver incontrato, seguito e accompagnato alle dimissioni tanti ragazzi che non avevano la possibilità di fare rientro in famiglia, o era decisamente inopportuno che lo facessero.

Il pensiero che ha attivato la nascita degli appartamenti era pertanto legato alla consapevolezza che i giovani in uscita dai percorsi di comunità non avevano generalmente gli strumenti per poter accedere a un affitto (stante che avrebbero dovuto fornire "garanzie" e anticipare una somma che molto raramente è nella disponibilità di un giovane *care leaver*), né le competenze utili a gestire in autonomia la propria vita. Del resto, in un Paese come l'Italia, in cui l'età media in cui i figli vanno a vivere da soli è superiore ai 30 anni, è senz'altro stridente che proprio ai giovani che devono fare i conti con particolari fragilità venga chiesto di rendersi del tutto autonomi ai 18 anni o poco più.

² Punto 434 delle "Linee di indirizzo per l'accoglienza nei servizi residenziali per minorenni".

Ed è pertanto apprezzabile la generosità di cooperative sociali e associazioni che si sono attivate per avviare questa necessaria sperimentazione e reperire appartamenti per sostenere i percorsi “in uscita” degli ospiti di comunità con una modalità morbida, permettendo un passaggio graduale dalla protezione all'autonomia, cosa che per molti anni hanno fatto senza l'aspettativa di avere un corrispettivo economico da parte dell'ente pubblico, o quantomeno senza la necessaria regolamentazione legislativa e il conseguente riconoscimento in termini di progettualità.

Lo strumento ha assunto una sempre maggiore diffusione, in coerenza con il progressivo innalzamento dell'età media degli ospiti delle Comunità per minorenni, che accolgono ormai da tempo prevalentemente adolescenti, oltre a una significativa quota di neomaggiorenni, e al contemporaneo aumento dei minori stranieri non accompagnati sul territorio nazionale; gli operatori sono riusciti a farne un utilizzo sempre più efficace, e a conoscerne meglio le potenzialità; anche se non in maniera omogenea sul territorio nazionale, le regioni hanno ridefinito e ampliato le tipologie di offerta, adattandole alle richieste dei territori e arrivando a ritenere gli appartamenti un dispositivo pedagogico che ha caratteristiche più complesse, e che costituisce lo strumento di “maggiore appropriatezza” quanto meno nei seguenti due casi:

- per Giovani che presentano particolari difficoltà a sostenere una relazione “di vicinanza” con adulti, a causa di vissuti particolarmente dolorosi nella relazione con le figure di accudimento primario;
- per Giovani con particolare propensione all'autonomia, con un comprovato bisogno evolutivo di accelerare l'incontro con la realtà esterna.

L'aver osservato negli anni molti minorenni che avrebbero avuto bisogno di poter accedere a uno strumento con le particolarità dell'appartamento educativo, e che invece hanno dovuto permanere in contesti che, per caratteristiche strutturali, chiedevano loro uno sforzo di adattamento insostenibile, ha quindi previsto l'accesso agli appartamenti anche ai 17enni, pur con le necessarie misure di tutela.

Si ritiene che, nel rispetto delle regolamentazioni regionali, la **progettazione** di questi interventi debba prevedere in primo luogo flessibilità, adattando la metodologia alle specifiche richieste. Inoltre, è ancora una volta da sottolineare il carattere non residuale di questo tipo di progettualità; l'aver individuato negli appartamenti

educativi un vero e proprio strumento di accoglienza al pari della comunità deve far sì che gli stessi abbiano lo stesso riconoscimento a livello nazionale, e al pari delle altre tipologie; a un esame della situazione nelle diverse realtà italiane, si ha la consapevolezza che si è ancora lontani da questo obiettivo, sia dal punto di vista normativo che economico. Il rischio connesso a tale problematica, pertanto, è che gli appartamenti educativi vengano considerati dalle pubbliche amministrazioni, invece che uno degli elementi dell'offerta a cui fare riferimento in relazione alle caratteristiche del giovane, uno strumento per godere del collocamento in struttura a costi inferiori.

Nelle caratteristiche del personale, accanto a una sensibile riduzione di quello educativo, necessaria a sottolineare e sostenere le caratteristiche degli appartamenti (per la promozione dell'autonomia, o per rendere “tollerabile” il sostegno degli educatori a giovani che sono troppo “affettivamente sollecitati” dalla presenza di adulti che si occupano di loro), andranno esplicitati con chiarezza gli strumenti che fanno di quegli appartamenti dei “servizi” che possono rispondere nel migliore dei modi ai particolari bisogni dei giovani che vi vengono collocati.

Il monte ore totale individuato per seguire gli ospiti potrà essere anche elevato, ma solo se “distribuito” anche su diverse figure professionali (orientamento, tutoring, mediazione culturale, assistente sociale, consulenza legale, sostegno psicologico, ecc.). La centralità del ruolo dell'educatore, pertanto, non verrà meno, ma sin dalla fase di progettazione dovrà esserne definita l'integrazione con altri interventi “specialistici”, legati ai bisogni “speciali” che portano a collocare il giovane presso un Appartamento anziché in Comunità.

Anche dal punto di vista dell'**organizzazione** deve valere il principio della flessibilità, anche rispetto alla scelta degli appartamenti da destinare a questo tipo di progettualità; da un lato devono essere confortevoli e dotati di tutto il necessario per quanto riguarda l'arredo, ma dall'altro non devono essere equiparati ai requisiti standard delle diverse regioni, sia perché accolgono un numero molto inferiore di ragazzi (non più di 5 unità, anche se sono auspicabili numeri inferiori onde evitare di riprodurre le stesse dinamiche della comunità) e quindi possono essere equiparati a una civile abitazione, sia perché, proprio per la tipologia di intervento che offrono, sono spesso legati a progettualità più brevi.

All'interno deve essere previsto uno spazio per l'operatore, che può essere più o meno strutturato a seconda della tipologia di giovani accolti, ma sempre più leggero di quello presente in comunità, poiché la maggior parte delle attività degli operatori vengono svolte all'esterno della struttura. Può altresì essere previsto un "presidio esterno" garantito anche da una "famiglia di prossimità".

La molteplicità dell'offerta deve poter rispondere anche a un altro tipo di bisogno: non tutti i giovani che vengono inseriti in appartamenti educativi sono in condizione di mantenere la relazione con la struttura di accoglienza in cui erano accolti precedentemente qualora provengano da comunità educativa e prevedendo comunque anche accessi direttamente in appartamento. A seconda dei casi, pertanto, deve essere valutata l'opportunità della continuità educativa (gli stessi professionisti che li seguono nei diversi contesti) o della discontinuità; il servizio sociale che segue il caso, insieme alle strutture coinvolte, valuta di volta in volta quale sia la migliore progettualità.

È evidente inoltre che, proprio perché è necessario che la misura sia quanto mai personalizzata, non tutti i ragazzi inseriti negli appartamenti educativi debbano provenire da un percorso di comunità "classico"; per alcuni quella dell'appartamento può essere la prima decisione in merito all'inserimento in struttura, o addirittura precedere la scelta della comunità stessa. Gli alloggi per l'autonomia, ovviamente, possono essere una risposta anche per i neomaggiorenni provenienti da un percorso di affidamento familiare.

Così come per la comunità, anche negli appartamenti educativi deve essere previsto un regolamento, conosciuto e condiviso dagli ospiti ancor prima del loro ingresso in struttura, regolamento che li vede protagonisti di tutte le attività necessarie al buon andamento (pulizie, spese, preparazione dei pasti) e allo stesso tempo monitorati nelle singole progettualità; è possibile prevedere una compartecipazione alle spese da parte dei ragazzi che hanno un reddito (spesa alimentare, utenze), così come in alcuni casi, a fronte della progressiva responsabilizzazione degli ospiti, gli appartamenti sono divenuti infine di loro completa gestione, fino al cambio dell'intestazione del contratto di affitto.

Alcuni principi cardine caratterizzano la **gestione** degli appartamenti educativi possono essere i seguenti:

- I progetti di accoglienza in appartamento, per utilizzare al meglio lo strumento, devono avere un presidio educativo leggero.

- L'alloggio per l'autonomia va inteso come uno strumento che deve garantire un maggior protagonismo degli ospiti nelle scelte che li riguardano: preservare il concetto di tutela (garantire la cura, la protezione, la rappresentanza giuridica) modellandone l'esercizio sulla base della capacità di risposta del giovane (esercitare da sé, con la regia dell'adulto, azioni di cura, protezione e garantire percorsi accompagnati di protagonismo nelle scelte connesse al suo futuro). Un concetto di Tutela che si esplicita sempre meno in termini di presenza "in vivo" e sempre più attraverso la spinta consapevole verso lo sviluppo di competenze di auto tutela.
- L'essere straniero non può in alcun modo essere un requisito per avere una unità di offerta "ad hoc"; non è apprezzabile l'utilizzo di appartamenti riferito a soli giovani stranieri, anche perché sfavorisce la possibilità di integrazione.
- Nello specifico, per accogliere ragazzi di 17 anni gli enti gestori devono da un lato fornire garanzie di presidio maggiori rispetto all'accoglienza di maggiorenni (in particolare rispetto al presidio notturno, che deve essere assolto con la permanenza di un operatore o con la attivazione di una famiglia di appoggio o volontari residenti in strutture attigue), e dall'altro deve dotarsi di strumenti specificamente dedicati a rispondere ai bisogni particolari che giustificano la permanenza del minorenne in appartamento (ad esempio figure terapeutiche o esperti di sostegno alle istanze all'autonomia, quali Tutor professionali).

Si ritiene che un elemento che rafforza la **qualità** di questi interventi sia legato all'eterogeneità degli ospiti giovani accolti.

Gli alloggi per l'autonomia si sono infatti rivelati una possibile soluzione per quei giovani che, per aver subito in passato traumi particolarmente dolorosi nella relazione con le figure adulte che avrebbero dovuto accudirli, non riescono oggi a permanere nelle comunità, a causa della "eccessiva" vicinanza degli educatori, che costituisce, in virtù delle "funzioni genitoriali" che questi ultimi sono chiamati ad assolvere, un riattivatore di trauma talmente violento da non consentire a questi ragazzi di permanere nella struttura; questi giovani, che a maggior ragione non possono essere collocati in famiglie affidatarie, hanno tratto grandissimo giovamento dall'opportunità di risiedere in appartamenti: questo strumento, infatti, permette loro di gestire la relazione con gli educatori con una maggiore flessibilità, e riuscire così a riavvicinarsi progressivamente a figure adulte di sostegno alla crescita.

Inoltre, spesso questi giovani vivono con ulteriore angoscia la relazione con il gruppo degli ospiti, che sentono come minaccioso anche in assenza di reali motivazioni, e riescono solo grazie allo strumento dell'appartamento a tenere sotto controllo la tensione che deriva loro dalla costante preoccupazione di doversi difendere, potendo condividere la gestione di piccole responsabilità con una mediazione più leggera da parte degli operatori, e confrontarsi più alla pari con giovani altrettanto bisognosi di accoglienza ma più "sani" e competenti dal punto di vista relazionale, tanto da poter costituire quasi una sorta di *peer educator*.

La flessibilità dell'intervento ha portato a inserire negli anni una ulteriore opportunità: per quei giovani che manifestavano una necessità di sostegno all'autonomia e contemporaneamente di supporto, sono stati realizzati progetti *ad hoc*, individuando stanze in appartamenti con altri giovani non provenienti da percorsi di istituzionalizzazione (ad esempio studenti), sostenendoli nelle spese e nel monitoraggio del loro progetto individualizzato, fino al progressivo svincolo.

La **comunità di accoglienza bambino genitore** «si configura come struttura di accoglienza a tutela del nascituro o del bambino e del suo genitore. Ospita di norma nuclei formati dal bambino e dal suo genitore. È caratterizzata dalla presenza di educatori professionali e dalla presenza di spazi idonei per i nuclei»³.

La necessità di definire in maniera più adeguata questa tipologia di accoglienza differenziandola da altre tipologie (Case rifugio, Strutture per emergenza abitativa ecc.), è data proprio dalla particolarità di essa. Infatti il focus dell'intervento è centrato sul benessere del bambino e sul recupero delle capacità genitoriali del genitore, considerando l'intervento sulla diade.

In queste strutture è quasi esclusivo l'inserimento a seguito di provvedimento del tribunale per i minorenni, con richiesta di valutazione delle capacità genitoriali per definire il procedimento. Costante la presenza di genitori con sospensione della responsabilità genitoriale, che pertanto prevede limitazioni all'autonomia del genitore nella gestione quotidiana del bambino. Molti i casi in cui il genitore presenta delle gravi carenze nell'accudimento e nelle relazioni affettive.

Le attività di queste strutture riguardano: Cura/accudimento dei bambini, Sostegno alla genitorialità, Sostegno alle donne (che rappresentano la quasi totalità dei genitori presenti anche se si segnalano esperienze di strutture per uomini con bambini), Integrazione socio-lavorativa.

Le azioni collegate riguardano: il lavoro sul post-comunità, il sostegno di gruppo, l'inserimento lavorativo e abitativo, il sostegno alla famiglia allargata.

Spesso le attenzioni delle equipe educative sono maggiormente rivolte, nella pratica lavorativa, al minore anche se la definizione e l'operatività della tutela del bambino è maggiormente problematica rispetto a quelle delle comunità per minori.

In questa tipologia è necessario coniugare accoglienza e osservazione delle capacità genitoriali e, quindi, impegnarsi nel sostenere un lavoro quotidiano anche sulla genitorialità con la consapevolezza di eventuali esiti di futura separazione mamma-bambino.

Pertanto l'**organizzazione** deve prevedere una presenza adeguata di educatori professionali, che in molte realtà rispecchia la proporzione prevista per le strutture socio educative, con presenza anche notturna.

La richiesta, sempre più frequente, di valutazione delle capacità genitoriali e in particolare del monitoraggio della relazione bambino genitore, richiede la necessità di integrare l'équipe o almeno di prevedere delle consulenze all'équipe stessa, che le permetta di acquisire una adeguata capacità valutativa delle dinamiche presenti nel nucleo.

Questo implica anche una riflessione continua su un corretto ed equilibrato rapporto fra la tutela del bambino e il sostegno alla genitorialità.

In particolare per queste strutture, è fondamentale il passaggio da un'organizzazione più assistenzialistica che promozionale, con evidenti implicazioni di lavoro per gli operatori di queste comunità; anche in questo caso il lavoro in équipe e la supervisione sono strumenti indispensabili per avere un buon livello di qualità dell'intervento.

³ Punto 435 delle "Linee di indirizzo per l'accoglienza nei servizi residenziali per minorenni".

9.4

Servizi residenziali socio-educativi a carattere familiare

La **comunità familiare per minorenni** «è finalizzata ad accogliere prioritariamente bambini per i quali si ritiene particolarmente adatta una situazione caratterizzata dalla convivenza continuativa e stabile di almeno due adulti, preferibilmente coppia con figli, adeguatamente preparati e che offrono un rapporto di tipo genitoriale sereno, rassicurante e personalizzato. Le regioni, all'interno della tipologia "Comunità familiare per minori", possono distinguere il servizio caratterizzato da persone che hanno tra di loro preesistenti legami familiari e il servizio caratterizzato dalla presenza di adulti che non hanno tra di loro legami familiari, ma risiedono nella comunità»⁴.

La Comunità familiare si caratterizza, tra le varie forme di accoglienza residenziale per minorenni previste nel quadro normativo italiano, per la presenza stabile di una coppia con funzioni "genitoriali", residente nella struttura. A livello regionale si configura dal punto di vista terminologico con diverse sfumature, quelle più ricorrenti sono comunità familiare, casa famiglia, comunità di tipo familiare, comunità a dimensione familiare, comunità di tipo familiare per minori con operatori residenti, ecc. La Comunità familiare si colloca a livello culturale nel quadro di riferimento valoriale che punta a mettere in evidenza, in un'esperienza di tipo comunitario, le relazioni, le dinamiche, le caratterizzazioni tipiche di un contesto familiare come ambito di protezione e cura per minorenni provenienti da storie di disagio familiare. Proprio per prendersi cura di vissuti caratterizzati da privazione, maltrattamento o incapacità genitoriale la caratterizzazione e lo stile "familiare" della comunità punta a ricreare un contesto "normale", affettivo e conviviale, "caldo", dove ricomprendere e, se necessario, riattivare percorsi di crescita e di costruzione dell'identità dei minorenni. Un contesto di stabilità, dove la rotazione degli operatori presenti (educatori professionali, operatori socio-educativi, ecc.) non perturba la continuità educativa e affettiva dettata dalla presenza della famiglia o coppia residente. Le persone che si mettono in gioco nell'accoglienza, vivendo residenzialmente nella comunità, scelgono un'opzione che quasi sempre va oltre un percorso di tipo meramente professionale, ma si inquadra spesso in una "scelta di vita" che mette a disposizione

dell'esperienza comunitaria oltre che le competenze educative e affettive come singoli e come coppia, spesso anche una sfera più personale e intima.

Bisogni a cui si intende dare risposta

La comunità di tipo familiare assume modelli e modalità di funzionamento strutturati, ma al tempo stesso caratterizzati dalla specifica famiglia o coppia residente che ne influenza lo stile, il funzionamento, le modalità di gestione e le routine. La funzione della "casa" intesa come luogo caldo delle relazioni diventa addirittura "terapeutica" per bambini e ragazzi provenienti da contesti "poveri" dal punto di vista della capacità di offrire occasioni di crescita equilibrata e armonica. La Comunità familiare diventa dunque uno spazio e un tempo dove rispondere al bisogno del minorenne proveniente da storie di disagio familiare di un contesto stabile anche se temporaneo, rassicurante e significativo dal punto di vista educativo, e al tempo stesso un luogo capace di inserirsi con professionalità nelle dinamiche tra Servizio Sociale e famiglia d'origine al fine di mantenere contatti e relazioni, laddove previsto e possibile, e perseguire gli obiettivi generali con la famiglia nel suo complesso.

A livello generale la Comunità familiare si è storicamente prestata prevalentemente all'accoglienza di bambini e ragazzi fino all'età preadolescenziale (14 anni), ove la caratteristica affettiva diventa centrale in un più ampio obiettivo educativo. In particolare questo tipo di comunità svolge una funzione peculiare nella fascia 0-3 anni laddove è strettamente necessaria la funzione "materna" e al tempo stesso la capacità di accompagnare il progetto di accoglienza in tempi spesso molto rapidi verso lo sgancio.

Le caratteristiche di questa tipologia di comunità per minori nei suoi parametri tecnici vengono definite e regolate nelle normative regionali che determinano gli standard. A livello generale, nella comunità familiare la presenza della famiglia residente viene coadiuvata da un'équipe educativa composta da educatori professionali o operatori socio-educativi in un numero adeguato alla numerosità dei minorenni accolti.

La presenza permanente di una coppia, una famiglia o comunque di due adulti di riferimento determina la principale peculiarità che differenzia la comunità familiare dalle altre forme di strutture residenziali. Collegata a questa caratteristica vi è l'eventuale presenza di figli o di altre persone conviventi (parenti). I figli, minorenni o maggiorenni, conviventi diventano a loro volta attori

⁴ Punto 432 delle "Linee di indirizzo per l'accoglienza nei servizi residenziali per minorenni".

fondamentali nell'equilibrio e nelle dinamiche della comunità familiare. Il personale impiegato in comunità (educatori/operatori) si trova a operare con i minorenni ospiti, ma al tempo stesso deve inserirsi in un contesto particolare fatto di dinamiche relazionali complesse e delicate. Anche la supervisione assume una valenza particolare: si individuano almeno due differenti modalità, una a sostegno dell'equipe educativa nel suo complesso, una seconda a supporto della famiglia/coppia residente che proprio per il suo ruolo e funzione specifica è sottoposta a sollecitazioni e dinamiche di particolare complessità.

Uno degli aspetti da valutare in sede di **progettazione** del servizio di una Comunità familiare riguarda il *luogo fisico*. La localizzazione della comunità in un centro storico piuttosto che in una periferia o in zona isolata determina a sua volta le caratteristiche e le possibilità rispetto all'attivazione di percorsi di integrazione dei minori accolti nel territorio, di autonomia piuttosto che di protezione in un contesto più isolato. Per quanto riguarda la struttura, che ha la conformazione di civile abitazione, bisogna distinguere il caso di abitazione di proprietà della famiglia residente piuttosto che altri locali di proprietà dell'ente gestore o in locazione da terzi. In tutti i casi la "casa", pensata e progettata dall'ente gestore e dal gruppo di lavoro, assume nella sua conformazione, strutturazione, i bisogni, i gusti e le peculiarità della famiglia referente in primis. La realizzazione di un tale servizio di accoglienza in un contesto abitativo residenziale può essere favorita da un preliminare lavoro di analisi del territorio, mappatura delle risorse presenti e delle criticità e successiva attivazione in azioni di promozione territoriale, sensibilizzazione e coinvolgimento del vicinato.

La comunità familiare si **organizza** attorno a una quotidianità, fatta di ritmi, routine e attenzioni che consentono di accompagnare i minorenni accolti nell'intraprendere un percorso generativo in termini di consapevolezza, crescita personale (autostima, autonomia, ecc.), *empowerment*, sviluppo di fattori resilienti, ecc. Si tratta di una quotidianità non improvvisata, ma "pensata", che si rifà a dei modelli teorici e trova applicazione grazie a degli strumenti operativi condivisi in equipe. In primis il lavoro in equipe, attivato con riunioni con frequenza almeno settimanale, predisposizione dei progetti educativi, attivazione di strumenti di monitoraggio (verifiche in itinere) e tracciamento (diario di bordo). La strutturazione degli ambienti rispecchia una dimensione di "normalità" fatta di spazi comuni e altri di privacy; i minorenni ospiti hanno la possibilità di vivere e personalizzare degli spazi privati

dove sperimentare l'esperienza dell'autonomia, ma anche l'impegno della co-gestione. Gli spazi comuni devono essere sufficientemente ampi e accoglienti per poter dar spazio a occasioni di socialità, gioco, studio e convivialità.

Pur nella caratterizzazione familiare, nella **gestione** la comunità si dota di procedure che riguardano la gestione, la prevenzione e la sicurezza dei lavoratori e dei minori accolti, l'interlocuzione con i servizi e attori coinvolti (servizio sociale referente, sistema socio-sanitario, tutori volontari, tribunale per i minorenni, forze dell'ordine, ecc.), l'attuazione delle normative previste (es. comunicazione con le istituzioni preposte). La quotidianità in comunità dovrebbe alimentare una riflessività sull'esperienza al fine di ritrarre eventualmente azioni e obiettivi nei progetti educativi individualizzati con continuità. Per questo è necessario adottare strumenti operativi per accompagnare gli operatori e la famiglia residente a tenere traccia dell'operatività e delle osservazioni quotidiane attraverso adeguata documentazione e "rendicontazione". La strutturazione descritta va inquadrata diversamente nei diversi modelli di funzionamento della comunità a seconda della tipologia di famiglia/coppia residente: coppia con ambedue le figure operanti professionalmente a tempo pieno nella comunità, coppia in cui solo una delle due figure opera a tempo pieno, coppia in cui entrambe le figure portano avanti attività professionali esterne alla comunità. A seconda dell'assetto si possono individuare diverse modalità di gestione e un diverso ruolo assunto dall'equipe educativa: in alcuni casi è la famiglia stessa ad assumere il ruolo di coordinamento, in altri viene coinvolto un coordinatore esterno.

Uno degli elementi di **qualità** che dovrebbe caratterizzare il servizio della comunità familiare riguarda la formazione della famiglia residente e degli operatori. Nella normativa regionale, non sempre è previsto per la famiglia un requisito in termini di curriculum di studi, ma è buona norma prevedere un'adeguata formazione in fase di avvio e in itinere (continuativa) anche per la coppia "genitoriale". Un ulteriore elemento di carattere strutturale riguarda la necessaria vicinanza o connessione della comunità con la rete dei servizi di carattere scolastico, educativo, culturale, ricreativo e sportivo, per facilitare l'attivazione di percorsi di integrazione dei minorenni accolti. Proprio per facilitare una reale azione di promozione e inclusione sociale, il lavoro dell'equipe educativa è capace di coniugare con i minorenni accolti un lavoro interno alla comunità, che riguarda la sfera emotiva, psichica, affettiva e relazionale, ma al tempo stesso di attivare un'azione esterna alla comunità,

tesa all'autonomia e all'integrazione, che passa anche attraverso un lavoro "di e con" la Comunità educante, fatto di attivazione di connessioni, di *empowerment*, di sviluppo di Comunità. Inoltre, la capacità della comunità familiare di porsi in maniera precisa e chiara nei confronti della famiglia d'origine e del minorenne, in relazione agli obiettivi dettati dal servizio sociale referente, può incidere sull'efficacia dell'intervento e sulla possibilità di lavorare sulle relazioni tra i soggetti coinvolti. La famiglia residente può avere un ruolo attivo anche nella relazione con la famiglia d'origine, laddove previsto dal servizio inviante, e l'eventuale coinvolgimento nel progetto educativo al fine di facilitare la possibilità del rientro o comunque maturare un miglioramento nelle relazioni o nella presa di consapevolezza. Un altro aspetto di qualità è relativo alla costruzione di reti sociali di solidarietà attorno alla comunità. In particolare l'esperienza delle reti di famiglie di appoggio può emergere come strumento per ricreare o rinforzare contesti sociali e parentali inesistenti o disfunzionali.

9.5

Servizi residenziali socio-educativi a carattere comunitario

La **comunità socio educativa** «si configura come Servizio residenziale a carattere educativo, rivolto prevalentemente a preadolescenti e adolescenti sprovvisti di figure parentali idonee a seguirli nel processo formativo. L'assistenza è fornita da educatori professionali che esercitano in quel contesto la loro specifica professione in forma di attività lavorativa. Ogni educatore esercita la propria funzione su un piccolo gruppo di ospiti (generalmente inferiore a 12) ed è tenuto a rispettare dei turni lavorativi che garantiscano la presenza costante di almeno un adulto per ogni gruppo di bambini»⁵.

Le comunità socioeducative sono strutture che accolgono minorenni e giovani in condizioni di difficoltà e fragilità personali, familiari e sociali.

Pur nell'ampio spettro delle differenziazioni regionali, in merito ai requisiti minimi, al numero di minori accolti fino al nome con cui sono identificate, il contesto delle comunità socioeducative è di tipo familiare; le strutture sono tendenzialmente situate in normali abitazioni dove un gruppo di ragazzi preadolescenti o adolescenti vive regolarmente con l'accompagnamento e il sostegno nella loro quotidianità assicurato da educatori professionali presenti 24 ore al giorno. Il contesto comunitario ha funzione di supporto, orientamento e guida sia per il minorenne accolto sia per la sua famiglia: si cerca infatti di mantenere regolari rapporti e interconnessioni con le figure di riferimento.

Ciò che caratterizza l'intervento è la presa in carico globale della persona in quanto tale. Le strutture residenziali pongono al centro il ragazzo con la sua storia attraverso un progetto educativo individualizzato basato su un'analisi dei bisogni e dei punti di forza, per linee di intervento che rispondano a obiettivi generali e specifici. La progettualità prevede, ove possibile, il coinvolgimento anche del nucleo familiare di provenienza. Gli interventi sono mirati allo sviluppo psicosociale del minorenne, favorendo la consapevolezza di sé e l'autonomia. Gli obiettivi sono definiti sulle sue reali competenze e condivisi con l'interessato che, attraverso il supporto dell'equipe, sviluppa il suo percorso di crescita in un ambiente protetto; tali obiettivi sono ovviamente monitorati e modificati nel tempo. La vita quotidiana all'interno della comunità è organizzata sullo stile familiare ed è scandita da ritmi, impegni e svaghi (scuola, studio e attività di vita quotidiana come hobby, sport, amici e integrazione con il territorio). Il percorso viene pensato come supportivo e orientativo nelle scelte del giovane, sia rispetto a un percorso scolastico sia, quando opportuno, nella ricerca del lavoro.

L'apertura delle comunità al di fuori del solo contesto abitativo è un aspetto fondamentale che permette agli ospiti di potersi sperimentare e di socializzare anche al di fuori del servizio, favorendo così processi relazionali (con altri coetanei e con adulti significativi) e di autonomia.

I ragazzi sono accolti per un periodo concordato con il Servizio sociale con l'obiettivo poi di ritornare, se possibile, nella loro famiglia di origine o di iniziare una vita autonoma. La comunità socioeducativa lavora quindi anche con le famiglie dei ragazzi accolti al fine di sostenere, rinforzare, recuperare, laddove possibile, le competenze genitoriali e favorire un più pieno esercizio del ruolo e dei compiti educativi e di cura da parte dei genitori.

⁵ Punto 433 delle "Linee di indirizzo per l'accoglienza nei servizi residenziali per minorenni".

I nuclei di appartenenza sono solitamente multiproblematici e caratterizzati da rilevanti difficoltà nell'esercizio delle funzioni genitoriali (arrivando in taluni casi al maltrattamento, all'assenza e all'abbandono) che possono pregiudicare l'armonico sviluppo della personalità dei ragazzi e causare disturbi affettivo-relazionali e dell'apprendimento o costituire situazioni di rischio, ai quali la comunità socioeducativa offre una risposta di tipo educativo nelle aree relazionale, sociale e progettuale/educativa.

Negli ultimi anni però si sono notati dei cambiamenti sostanziali nelle caratteristiche dei minorenni accolti: la complessità delle problematiche si è acuita nel tempo e ciò che emerge è una maggiore fragilità dei ragazzi e delle situazioni familiari, nonché un notevole aumento del disagio psico-sociale nel target di riferimento. Questo cambiamento porta con sé un susseguirsi di richieste di inserimento complesse, con elevate difficoltà e sofferenza e un fragile equilibrio personale che porta a mettere in atto fughe, atteggiamenti reattivi (aggressivi, di chiusura...), comportamenti autolesionistici, dipendenze e crisi generalizzate.

L'attenzione richiesta alle strutture socioeducative di oggi è quella di riuscire a prevedere una quotidianità che miri allo sviluppo personale anche di coloro che manifestano gravi situazioni psicosociali che spesso non rientrano all'interno degli ordinari percorsi di istruzione, formazione, lavoro, ma neppure in attività socializzanti per il tempo libero. I contesti abitativi delle strutture utilizzate mostrano perciò caratteristiche differenti che in qualche modo cercano di corrispondere ad alcuni bisogni e difficoltà degli ospiti, e in cui la gestione delle singole personalità\fragilità e degli equilibri interni del gruppo sono un focus prioritario dell'equipe educativa.

All'interno delle strutture, infatti, sono impegnate figure professionali, educatori e operatori sociali, esperti nell'ambito socioeducativo/pedagogico che garantiscono una presenza costante. Il lavoro di rete attivato dalle comunità socioeducative è forse l'aspetto peculiare e necessario per il buon funzionamento e mantenimento del percorso. L'ottica globale dell'approccio alla persona richiede un'equipe multidisciplinare in cui i differenti servizi, enti e soggetti mettano a disposizione saperi, competenze, approcci e risorse per favorire la strutturazione del percorso sulla base delle reali esigenze del giovane. I servizi con cui si collabora possono variare a seconda della persona ma tendenzialmente i soggetti che vengono coinvolti sono: le scuole e la formazione professionale, i servizi e centri per l'impiego e l'inserimento lavorativo, i servizi sociali (che hanno la regia sui progetti di inserimento), i servizi specialistici (quali ad

esempio la psicologia clinica e la neuropsichiatria infantile), gli enti pubblici finanziatori, l'USSM, il tribunale per i minorenni nonché le realtà associative e sportive del territorio.

La **progettazione** delle comunità socioeducative risente del fatto che sono realtà che si sono profondamente modificate nel corso degli anni; spesso nate dalla rilevazione di esigenze specifiche da parte di pubbliche amministrazioni, si sono poi piano piano adeguate alle normative regionali; queste possono essere anche molto diverse tra loro, per i requisiti minimi richiesti, la formazione del personale, le caratteristiche delle abitazioni messe a disposizione; talvolta queste differenze si notano anche all'interno di una stessa città, laddove le autorizzazioni fanno capo al singolo municipio; in alcuni casi le procedure per l'autorizzazione e l'accreditamento possono risultare molto complesse.

Si ritiene però che debba sempre esservi la possibilità di disporre di strutture che accolgano minori ambosessi; la presenza di ospiti di diverso genere è sicuramente un elemento arricchente e stimolante, per lo staff e per lo stesso gruppo degli ospiti; allo stesso modo è auspicabile la contemporanea presenza di ragazzi del territorio e minori stranieri non accompagnati.

Quello che caratterizza l'**organizzazione** delle Comunità socioeducative è la presenza di operatori, essenzialmente educatori professionali ma anche psicologi, assistenti sociali, o operatori con altre qualifiche, che garantiscono la copertura delle 24 ore con un regime di turnazione che permetta adeguati periodi di riposo. Gli operatori hanno contemporaneamente il compito di offrire un quotidiano con ritmi comparabili con quelli di un nucleo familiare e sostenere le continue difficoltà emergenti nel gruppo degli ospiti. Le strutture devono necessariamente rivedere ciclicamente le proprie modalità di gestione, e questo è quanto mai vero nel momento di attuale emergenza che stiamo vivendo, sia per quanto riguarda i rapporti con l'esterno, comprese le famiglie, che rispetto al quotidiano.

L'aumento di complessità nella **gestione**, che è stato rilevato almeno negli ultimi dieci anni, può essere dovuto a un profondo cambiamento dell'utilizzo che i servizi sociali territoriali fanno delle comunità; laddove venti anni fa quello dell'inserimento in struttura poteva essere considerato un buono strumento per far decantare situazioni familiari a rischio, attualmente gli inserimenti sono soltanto residuali, con problematiche familiari conclamate, e la comunità rischia di essere, davvero e purtroppo, l'ultima spiaggia.

È inevitabile, pertanto, che gli operatori si trovino davanti diversi tipi di difficoltà di gestione, che a mano a mano sono aumentati:

- i ragazzi, come si diceva sopra, mostrano sempre più condizioni di disagio e sofferenza con cui fare i conti;
- all'interno del gruppo degli ospiti, tali situazioni di disagio si amplificano esponenzialmente;
- diventa più difficile instaurare un rapporto di collaborazione con le famiglie.

In sintesi, alcuni stimoli per la valorizzazione della **qualità** nelle Comunità socioeducative possono essere:

- La cura ai rapporti di rete, fondamentali per garantire agli ospiti la fruizione di tutto ciò che può essere utile al loro percorso di crescita e di progressivo benessere; allo stesso tempo è la rete che garantisce alle strutture di accoglienza una maggiore visibilità sul territorio.
- La formazione e la supervisione, due strumenti fondamentali di supporto allo staff, per condividere le difficoltà, aumentare le competenze e valorizzare il proprio operato.
- Per i ragazzi che vengono accolti, la comunità socioeducativa non deve considerarsi l'ultima spiaggia ma la scelta migliore per affrontare la loro specifica situazione di difficoltà.

METODOLOGIA

IL LIBRO DI VITA: UNA BUONA PRASSI

Il **Libro di Vita** è uno strumento usato in diversi paesi europei per accompagnare il bambino con provvedimenti di tutela, a ricostruire e riposizionare i frammenti della propria storia in un percorso nel quale riconoscersi.

L'ONU, con la Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza, ratificata dal parlamento italiano nel 1991, definisce il diritto del bambino ad avere uno strumento che lo possa accompagnare nella costruzione del sentimento d'identità e di continuità nella sua storia personale. È una indicazione precisa e concreta che riconosce il valore del percorso autobiografico e di conoscenza della propria storia come diritto di ogni bambino e bambina. Diritto spesso volte non riconosciuto per quei bambini e bambine allontanati dal loro contesto di vita familiare.

Inoltre la convenzione dell'ONU esplicita il diritto del bambino a esprimere la sua opinione in merito a scelte e decisioni che lo riguardano direttamente.

L'esperienza quotidiana con bambini e ragazzi, evidenzia come l'assenza di conoscenza della propria storia familiare, le esperienze di separazione spesso volte reiterate, la presenza di ricordi poco nitidi e/o idealizzati... costituiscono una "minaccia" per la costruzione identitaria e lo sviluppo dei ragazzi soprattutto quando le esperienze traumatiche non acquisiscono un senso, un significato per la persona che le ha vissute. È un po' come se non fossero solo i traumi subiti a essere causa di possibili fragilità o patologie nello sviluppo identitario del ragazzo, ma anche l'assenza di luoghi, opportunità che diano senso agli eventi accaduti e che traccino una storia personale narrabile.

Va esplicitato con chiarezza che il libro di vita non sostituisce altri interventi a carattere psicologico, educativo o sociale. È uno strumento da utilizzare in un percorso di cura e di tutela che coinvolge, oltre il minore, gli adulti che si prendono cura di lui nel quotidiano. Si integra con altri interventi individuali o di gruppo rivolti al minore.

In particolare può raggiungere alcuni obiettivi:

- costruire risposte alle domande che spesso i bambini e ragazzi si fanno:
 - Di chi sono io?
 - A chi assomiglio?
 - Da dove vengo?
 - Perché i miei genitori non mi hanno voluto? Cosa ho fatto di male?
 - Loro non hanno fatto niente. Ha sbagliato l'assistente sociale. Cosa è successo davvero? Voglio vedere i documenti...
- aiutare il bambino a comprendere la propria storia con le rotture, le crisi vissute, le separazioni ma anche le opportunità e risorse presenti;
- accompagnare il bambino/ragazzo a conoscere le proprie origini, la storia della propria famiglia raccogliendo informazioni, conoscenze...
- facilitare il coinvolgimento del bambino nella delineazione del progetto di tutela che lo riguarda entro i limiti e modalità adeguate alla sua storia.

In diversi stati europei il Libro di Vita è già uno strumento operativo. Vi sono notevoli differenze determinate da legislazioni differenti e da culture -prassi specifiche. È possibile però individuare nei diversi Life Books una struttura teorica e di organizzazione delle informazioni, memorie, vissuti trasversale a diversi paesi.

Osservando il libro di vita tedesco, spagnolo, francese e inglese emergono tratti in comune relativi agli elementi presenti. Le differenze grafiche, lessicali si ricompongono intorno alcune aree tematiche trasversali.

Vi è un'area per la *raccolta di informazioni e di materiale del passato e del presente*. Le pagine del libro presentano domande, riflessioni, narrazioni finalizzate a documentare gli avvenimenti importanti nella vita del bambino. Nel raccoglitore trovano spazio foto, disegni, documenti formali come l'atto di nascita e altro.

Spesse volte si inseriscono anche numeri di telefono, incontri fatti, ricordi che possono apparire poco nitidi... ma che nel tempo potrebbero diventare importanti.

È lo spazio per le narrazioni diverse della storia. I punti di vista del genitore, del nonno... che se gestiti possono diventare occasione per rivalutare le relazioni, per dare un significato diverso a quanto accaduto e lasciare spazio a un possibile cambiamento.

Vi è un'area che *si concentra sulla vita attuale bambino*: dove vivo? Chi sono io?

Le schede sono pensate per aiutare il bambino a riflettere sulla sua situazione, per riflettere sui legami con la famiglia affidataria...

Chi vive nella mia famiglia affidataria? Nella comunità? Famiglia adottiva?

Quale è il mio ruolo?

Come chiamo i membri della famiglia attuale/comunità e della mia famiglia di origine?

A chi appartengo?

Le emozioni... angoscia, collera, curiosità

Le persone importanti....

A volte vi sono brevi introduzioni raccontate da personaggi simbolici e che suggeriscono alcune piste di riflessione e che contestualizzano alcune domande. Le caratteristiche dei personaggi e le storie introdotte variano in base all'età: 7-12 anni e dai 13 anni in su.

9.6

Servizi residenziali educativo-psicologici

La **COMUNITÀ EDUCATIVA PSICOLOGICA** «si configura come comunità caratterizzata per la capacità di accoglienza di bambini e adolescenti in condizioni di disagio, con gravi problemi comportamentali o patologie di carattere psichiatrico. La Comunità fornisce prestazioni psicoterapeutiche. Si caratterizza per essere a integrazione sociosanitaria»⁶.

Come già rappresentato per le strutture residenziali Socioeducative, da diversi anni i minorenni che vengono accolti, presentano situazioni di grave disagio psicologico, se non addirittura un'insorgenza di disturbo psichiatrico. Ci sono stati e ci sono tuttora tentativi di organizzare strutture più rispondenti a questo bisogno. Queste strutture si pongono tra le comunità socio-educative e le Comunità terapeutiche sanitarie.

La Comunità educativa psicologica, a differenza delle terapeutiche, mantiene un'organizzazione come le socioeducative, con presenza di educatori professionali in proporzione maggiore, per garantire per alcune situazioni il rapporto di un educatore per un ragazzo, in particolare nella fase di accoglienza. Gli invianti sono i servizi sociali e i servizi sanitari, che già hanno una presa in carico del minore, con prescrizione farmacologica; è sempre più frequente la doppia diagnosi e anche la presa in carico dell'USSM.

La complessità della gestione di questi minorenni prevede, in alcuni casi, come già sperimentato da alcune realtà, la scuola parentale organizzata dallo stesso ente gestore, in modo da evitare il ripetersi di situazioni di aggressività nell'ambito scolastico, con successivo allontanamento e aumento della frustrazione del minore stesso. La scuola parentale, o scuola familiare, come prevede il nostro ordinamento, può essere realizzata dai genitori o chi eserciti la responsabilità genitoriale, nel caso di comunità, questa può essere realizzata in accordo con il tutore e con i servizi invianti. L'utilizzo della scuola parentale è importante che sia temporaneo, e ha come finalità quella di permettere al minore di recuperare le capacità minime per reinserirsi nel contesto scolastico del territorio dove è ubicata la comunità.

⁶ Punto 438 delle "Linee di indirizzo per l'accoglienza nei servizi residenziali per minorenni".

È evidente che l'**organizzazione** della Comunità educativa psicologica preveda, oltre a tutte le classiche attività delle socio-educative, la presenza interna di psicoterapeuti e consulenze neuropsichiatriche, con anche una presa in carico delle figure genitoriali laddove possibile.

Questa tipologia di struttura non potrà accogliere ovviamente più di 12 minori, ma sicuramente l'esperienza porta a considerare la possibilità di accogliere un numero inferiore considerando le complesse dinamiche presenti.

La richiesta di aumentare la presenza di queste strutture viene proprio dalle Neuropsichiatrie Infantili che non ritengono, in molti casi, possibile il rientro in famiglia dopo il ricovero. Per la carenza di disponibilità ad accogliere situazioni così complesse, si assiste all'inserimento di molti ragazzi e ragazze, in strutture presenti in regioni diverse dal luogo di residenza con difficoltà anche a mantenere i rapporti familiari.

Se già per le Socioeducative, per una adeguata qualità del lavoro, sono indispensabili il lavoro d'équipe e la supervisione, ancor di più deve essere condizione fondamentale per questa tipologia di accoglienza, aggiungendo anche le necessarie consulenze per la gestione dei minorenni.

Le persone accolte necessitano di sperimentare un'esperienza relazionale, ripartiva, positiva, che possa fungere da riparazione rispetto ai traumi subiti con le figure di attaccamento della loro infanzia: ciò di cui hanno bisogno è una relazione affettiva ed emotiva stabile e priva dei vissuti abbandonici che hanno caratterizzato le loro precedenti relazioni significative. Grazie alla relazione con un adulto sano, costantemente presente anche nei momenti difficili, i ragazzi possono sperimentare che esistono adulti "buoni", in grado di occuparsi di loro e di tollerare la frustrazione che deriva dal rapportarsi a un bambino, a un ragazzo così affettivamente danneggiato.

Ecco perché la Comunità si configura come un'ambiente sempre terapeutico e globale quando tiene conto:

- dell'esperienza di soddisfazione riportata dagli educatori e dai ragazzi/e;
- della percezione del cambiamento dei giovani ospiti su alcune dimensioni significative valutate sia da parte dei minorenni ospiti che da parte degli educatori;
- del cambiamento percepito nella stima di sé;

- della percezione del clima quotidiano misurato tramite la qualità della comunicazione con gli educatori ossia secondo la capacità di coesione, di adattabilità e di comunicazione;
- della partecipazione della routine quotidiane;
- di esibire un modello di formazione-supervisione integrata come metodologia di intervento clinico;
- di costruire legami di attaccamento sicuro.

La Comunità educativa per minori è, comunque e innanzi tutto, terapeutica. Essa è, per il minore accolto, lo spazio della sua vita attuale, la sua casa.

È l'ambiente favorevole in cui può essere aiutato a rispecchiarsi, a capire e accettare il suo passato, a trarre spunti per la ricostruzione della propria identità personale. La Comunità, intesa in senso "terapeutico", è quindi un'occasione favorevole per crescere serenamente e ripensare diversamente la propria storia personale.

Molti studi hanno confermato come, anche nel caso di bambini molto deprivati o addirittura portatori di gravi psicosi, un nuovo ambiente di vita che fornisce quanto rubato nell'infanzia può portare risultati sorprendenti. Ecco perché sono fondamentali le relazioni affettive autentiche, con educatori (gli stessi che condividono l'intimità della quotidianità) presenti, preparati, capaci di lavorare in equipe, come punto chiave per il recupero delle risorse e la nascita di nuove prospettive.

Il concetto di "terapeutico" vuole sottolineare, in maniera specifica, la possibilità dell'ambiente di promuovere rilevanti processi di cambiamento. Alcune accezioni, che in tale prospettiva il termine terapeutico viene ad assumere, riguardano:

- l'adattamento alla fase evolutiva e al retroterra culturale dei minori ospiti;
- l'elasticità che permette la regressione e garantisce quelle modifiche organizzative e relazionali necessarie a ottemperare alle esigenze mutevoli dei giovani ospiti durante le diverse fasi del processo di cambiamento;
- il fatto che tutto lo spazio sociale della vita di Comunità, inteso sia come relazioni sia come attività, assuma un possibile ruolo "riparativo/riparatorio";
- il riconoscimento all'ambiente di componenti protettive in grado di sostenere uno sviluppo e un mutamento che superino il livello di progettazione orientato alla patologia.

La funzione protettiva deve mostrarsi in grado di modificare la traiettoria di vita intrapresa dal soggetto nella condizione di rischio.

Nell'ambiente terapeutico tutti i momenti della giornata hanno rilevanza terapeutica. Ogni aspetto dello spazio fisico e ogni sua modalità di funzionamento è finalizzata a far sentire il soggetto "a casa sua". Un ambiente terapeutico cerca di ricostruire le dimensioni portanti della vita quotidiana (spazi e tempi) all'interno della quale si strutturano routine e regole. L'azione strutturante della vita quotidiana, riconosciuta e prevedibile, rende possibile la coordinazione delle interazioni tramite azioni abitudinarie, ossia azioni dotate di senso per tutti i partecipanti e rilevanti sul piano psicologico per la loro funzione di supporto alla costruzione di una protezione esercitata dal quotidiano.

Una comunità protettiva rivolge la sua attenzione proprio alla vita quotidiana perché "la quotidianità protetta" implica ripetitività, prevedibilità, familiarità e assicurazione. Una quotidianità protetta è facilmente riconoscibile ed è rappresentabile a livello mentale. I rituali sono interazioni sociali schematizzate che includono una prescrizione di ruoli, un'attribuzione di significati; ricorrono in tempi e luoghi prevedibili, forniscono all'individuo un senso di identità all'interno di un più ampio gruppo. Le routine diventano rituali quando, oltre alla funzione pratica di elemento organizzatore dello stile di vita familiare, forniscono una rappresentazione simbolica dell'identità familiare. Tutte le Comunità si danno regole, tutte strutturano la quotidianità in routine (il pranzo, la cena, i tempi dei compiti, andare a letto, alzarsi, ecc.), ma occorre valutare quanto questi momenti dell'azione ripetuta e ritualizzata diventino il luogo della negoziazione e della condivisione di significati.

Regole, routine e rituali possono essere i punti forti di una realtà imposta o viceversa i tasselli di una costruzione condivisa. La ripetizione e la familiarità sembrano essere le dimensioni che regolano i processi di apprendimento. L'acquisizione di quelle competenze che consentono ai bambini di capire i sentimenti e i comportamenti degli altri, il comprendere il funzionamento delle regole sociali e la soddisfazione dei bisogni emotivi a esse connessi si realizzano nelle interazioni quotidiane con partner familiari.

Gli adulti significativi sono figure strutturanti dell'intervento sui minori e assumono, in questo quadro, funzioni "terapeutiche".

Progetti e dimensioni di vita dei bambini e delle bambine

Parte III



Capitolo 10

Salute**10.1****Salute alla nascita**

10.1.1

Il bambino non è un piccolo adulto

Quello che sembra apparentemente uno slogan, illustra in estrema sintesi la specificità dell'assistenza e della presa in carico pediatrica, che si basa sul fatto che il bambino è portatore di bisogni specifici che variano in funzione del suo sviluppo e questo richiede un intervento personalizzato non solo centrato sul bambino, ma anche sulla famiglia (*family centered care*). La collaborazione con la famiglia (*alleanza terapeutica*) diventa essenziale nelle varie fasi del percorso assistenziale: la modulazione delle cure in funzione anche delle preferenze del bambino e della famiglia, la comunicazione continua delle informazioni cliniche e la condivisione di aspetti che riguardano in generale la crescita del bambino in tutte le sue dimensioni fanno sì che aspetti non prettamente assistenziali svolgano un ruolo essenziale e ricercato nell'assistenza pediatrica (il gioco, la presenza dei genitori in ospedale e durante le procedure, ecc.).

L'attenzione alla specificità dell'assistenza alla maternità e al bambino, il naturale coinvolgimento della famiglia nella relazione di cura hanno fortemente influenzato l'assistenza in ambito materno infantile, sia a livello ospedaliero sia a livello territoriale (consultori, pediatria di famiglia), ma mentre per le maternità a livello nazionale i modelli assistenziali sono stati simili, per l'assistenza pediatrica si sono configurate realtà in cui la pediatria è stata inserita in ospedali generalisti e pochi sono a livello nazionale gli ospedali materno infantili, in cui tutto è a misura di gravida, mamma, neonato, bambino e adolescente.

Consideriamo la salute alla nascita come la tappa di un percorso più ampio che inizia già prima del concepimento e prosegue nei primi anni di vita del bambino, durante i quali le condizioni di salute e il benessere dei genitori e la salute del bambino sono strettamente intrecciati alle competenze genitoriali di accudimento e alle risorse dell'ambiente circostante e della comunità.

Inserire un contributo sul tema della salute alla nascita 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, 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.

Il periodo che va dalla gravidanza ai 3 anni di età viene considerato "una finestra di opportunità", visto che le traiettorie dello sviluppo del bambino in questo periodo sono fortemente intrecciate tra loro: lo sviluppo neurobiologico (lo sviluppo cerebrale del bambino trova la sua massima espressione proprio in questo primo periodo della vita), lo sviluppo psicologico e relazionale e infine quello sociale ed economico.

Il ruolo dei genitori e dei *caregivers*, attraverso il sostegno precoce e tempestivo allo sviluppo, trova il suo sistema di riferimento nel concetto di Early Childhood Development (ECD), definito come un "processo di sviluppo fisico, cognitivo, linguistico, temperamentale, socio emozionale e motorio" integrato, influenzato da un'ampia varietà di determinanti – individuali, ambientali e relazionali – che intervengono in tempi e contesti diversi; tale processo inizia dal concepimento e prosegue fino agli 8 anni di età. Nei primissimi anni le competenze del bambino e quelle dei genitori sviluppano un'interazione che porta a una co-evoluzione.

10.1.2
Elementi qualificanti lo sviluppo infantile

Gli elementi più significativi che incidono sullo sviluppo infantile precoce possono essere così riassunti: buono stato di salute, alimentazione adeguata, una genitorialità responsiva, protezione, sicurezza e opportunità di apprendimento precoce (Tabella 1). Questi elementi compongono quella che viene ormai definita come *Nurturing Care Framework (NCF)*.

Tabella 1- Componenti della Nurturing Care

Buono stato di salute (prevede anche il benessere fisico e mentale del genitore/ caregiver)	I genitori e gli altri <i>caregiver</i> : prestano attenzione alla condizione fisica ed emotiva del bambino; danno risposte affettuose e appropriate ai bisogni quotidiani del bambino; proteggono i bambini dai pericoli dell'ambiente domestico ed esterno; seguono pratiche igieniche che minimizzano il rischio di infezioni; usano i servizi di prevenzione e promozione della salute; si preoccupano di trovare le cure appropriate alle malattie del bambino.
Nutrizione adeguata (a partire dalla gravidanza)	Aver cura della nutrizione della madre durante la gravidanza perché influenza, oltre che la sua salute e il suo benessere, anche lo stato di nutrizione e la crescita del bambino. Allattamento esclusivo, iniziando immediatamente dopo la nascita favorendo il contatto pelle a pelle. Avviare l'inserimento di alimenti complementari a partire dal 6° mese, basandosi sulla dieta familiare e offrendo cibi sani, sicuri e diversificati, senza restrizioni. Mantenere l'allattamento anche oltre il secondo anno di vita, se mamma e bambino lo desiderano, insieme all'alimentazione familiare.
Genitorialità responsiva comprende l'osservazione e la risposta ai movimenti, ai gesti e alle richieste verbali del bambino	Sostenere la genitorialità responsiva consente di: • valorizzare le competenze del bambino di autoregolarsi nell'alimentazione a partire dalla nascita; • proteggere i bambini dagli incidenti e dagli effetti negativi degli eventi avversi; • riconoscere e rispondere alla malattia; • fornire ricche opportunità di apprendimento fin da piccoli; • costruire rapporti di fiducia e relazioni sociali; • aumentare l'empowerment genitoriale e importanza del ruolo del padre/partner.
Opportunità di apprendimento precoce	L'apprendimento per gli esseri umani è un meccanismo innato che assicura il nostro adattamento successivo alle circostanze che cambiano. Inizia al momento del concepimento, attraverso un meccanismo biologico chiamato epigenesi. Nei primi anni, noi acquisiamo abilità e capacità attraverso le relazioni con le altre persone, attraverso le espressioni, il contatto visivo, la parola e il canto, la lettura ad alta voce, l'imitazione, l'identificazione di modelli e di giochi semplici. I bambini hanno bisogno di ricevere affetto e sicurezza dagli adulti nell'ambiente domestico con una guida nelle attività quotidiane e nelle loro relazioni con gli altri. Questo fornisce ai bambini piccoli la possibilità di esperienze precoci di apprendimento sociale.
Protezione e sicurezza	I bambini piccoli non possono proteggere se stessi e sono vulnerabili rispetto a pericoli imprevedibili (incidenti, esposizione a tossici e a inquinanti ambientali anche durante la permanenza nell'utero materno), al dolore fisico e allo stress emotivo (abbandono, educazione violenta, abusi e maltrattamenti). Queste esperienze causano paure e stress incontrollabili che possono modificare a lungo termine i sistemi di risposta del bambino e che possono portare a disfunzione emotiva, mentale e sociale. È necessario preoccuparsi della salute mentale dei <i>caregiver</i> , lavorando con loro per prevenire il maltrattamento.

Come risulta chiaro dagli elementi presenti in tabella, le esperienze precoci hanno un impatto profondo sullo sviluppo dei bambini: sul loro apprendimento, sulla salute, sul comportamento e, in sostanza, sul loro benessere, sulle loro relazioni sociali e sulla loro capacità produttive da adulti.

Ciò che determina la salute e il benessere dei bambini quindi non è legato solamente alle caratteristiche dell'individuo o all'accesso ai sistemi socio sanitari, ma è fortemente condizionato dal rapporto tra l'individuo e il proprio ambiente relazionale, educativo, sociale ed economico, a sua volta fortemente legato al livello di istruzione dei genitori, al reddito familiare, all'occupazione, alle caratteristiche ambientali dove si vive quotidianamente e si lavora.

La diseguale distribuzione di tali determinanti è collegata a importanti disuguaglianze negli esiti di salute dei bambini e dei loro familiari e quindi di potenzialità e opportunità del singolo e delle comunità: spesso chi è maggiormente svantaggiato e vulnerabile resta ai margini e socialmente escluso, violato nei suoi diritti fondamentali e con meno voce per esigerli.

La letteratura ci indica che la riduzione dei fattori di rischio e il potenziamento dei fattori di protezione sono in grado di modificare in modo cruciale la traiettoria dello sviluppo dell'individuo (vedi figura 1).

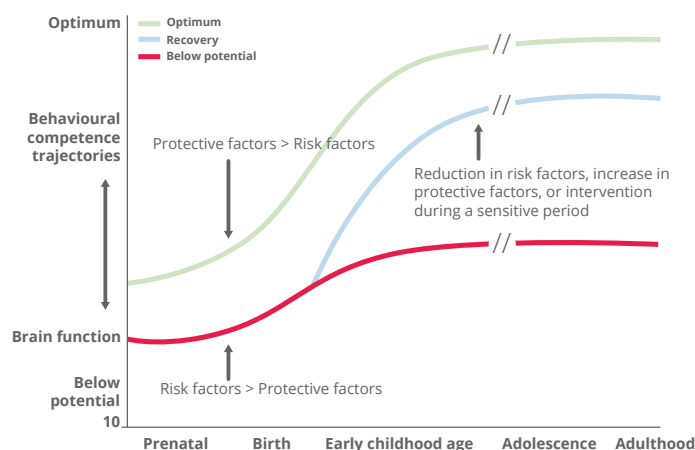


Figura 1. Andamento delle traiettorie di sviluppo cerebrale e comportamentale in funzione del grado di esposizione a fattori di rischio e di protezione, durante i primi cinque anni di vita

Investire in questo periodo a sostegno dello sviluppo infantile precoce è uno dei più efficaci ed efficienti modi per contribuire a eliminare la povertà estrema e le disuguaglianze, dare un impulso al benessere condiviso e creare il capitale umano necessario per consentire alle economie di diversificarsi e crescere.

La ricerca scientifica ha identificato nel NCF l'approccio multisettoriale per favorire lo sviluppo precoce dei bambini, basandosi non solo sulle più recenti evidenze sullo sviluppo infantile, ma anche sul concetto che politiche e interventi precoci e tempestivi possono contribuire per migliorarlo, in particolare per quelle fasce di popolazione più vulnerabili in cui le condizioni di partenza sono più sfavorevoli (precocità e continuità degli interventi).

NCF identifica le maggiori minacce allo sviluppo infantile precoce. Sono la povertà estrema, l'insicurezza, le disuguaglianze di genere, la violenza, gli agenti tossici ambientali e i problemi di salute mentale, cui si aggiungono la scarsa istruzione e lo scarso accesso a cure appropriate, la povertà della rete familiare, la migrazione forzata e altri fattori socio economici.

NCF propone strumenti di protezione dei bambini dagli effetti negativi delle avversità e di promozione dello sviluppo fisico, emotivo, sociale e cognitivo.

I fattori di protezione vanno conosciuti¹ e ricercati innanzitutto all'interno della famiglia e vanno sostenuti con interventi universalistici che contribuiscono a costruire una genitorialità responsiva e l'empowerment dei caregivers; via via vanno sviluppati interventi mirati su target di popolazione più vulnerabili (ad esempio bambini con bisogni speciali/disturbi del neurosviluppo, bambini prematuri, bambini con disabilità, ma anche quando ci si trova di fronte a fragilità sul versante socio sanitario) con interventi esterni, dei servizi, della comunità (Figura 2).

Questi tipi di strategie sono note come "strategie universali progressive". In tal modo è possibile migliorare la salute dei più poveri e ridurre le disuguaglianze di salute tra tutti i gruppi e non solo tra i punti estremi della scala sociale. Azioni di maggiore intensità saranno necessarie per chi vive condizioni di maggiore svantaggio sociale ed economico; tra gli interventi efficaci, riferiti alla sfera socio-sanitaria e socio-educativa, che rientrano in una strategia universale progressiva, si annoverano le visite domiciliari, i programmi per genitori, i nidi e la scuola dell'infanzia.

¹ Attraverso una formazione multidisciplinare, possibilmente organizzata per gruppi multiprofessionali e condivisa con il terzo settore.

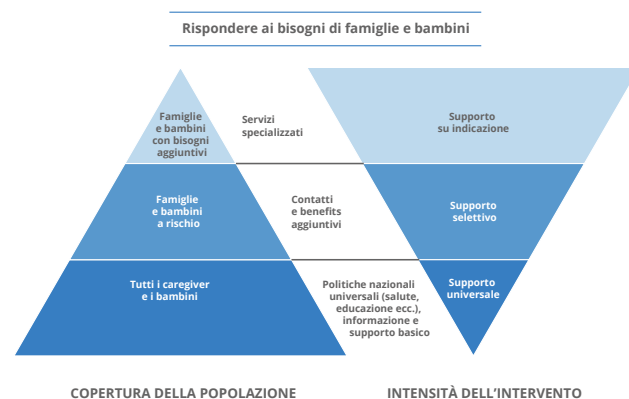


Figura 2- L'approccio universale progressivo (La Nurturing Care per lo sviluppo infantile precoce)

NCF identifica ciò di cui hanno bisogno i caregiver per fornire un'adeguata cura ai bambini piccoli: conoscenze, competenze, tempo e risorse materiali.

Nell'ottica del miglioramento, gli interventi di integrazione e valorizzazione dell'esistente devono prevedere la definizione tra le istituzioni di un obiettivo comune, costruendo un legame tra le molteplici iniziative pubbliche e del privato sociale che la comunità esprime e che operano in questa direzione, per costruire percorsi unitari e sostenibili nel tempo.

Per "non lasciare indietro nessuno" e per contrastare le disuguaglianze, i progetti devono svilupparsi attraverso "lenti dell'equità", che tengano in conto la numerosità dei determinanti e la complessità della lettura della realtà, in particolare agendo attivamente e con risorse mirate a favore dei gruppi più vulnerabili, nell'ottica del "colmare le differenze".

Ad esempio, in questi anni si sono sviluppate nel nostro Paese alcune iniziative/programmi per promuovere azioni di prevenzione e promozione della salute di dimostrata efficacia nei primi 2 anni di vita (cfr. box - Guadagnare salute... fin da piccoli: il programma Genitoripiù).

Infine, NCF descrive come sia necessario un impegno del governo nel suo insieme e della società nel suo insieme per promuovere una Nurturing care per i bambini definendo i principi guida, le azioni strategiche e le modalità di monitoraggio dei progressi progettuali attraverso indicatori definiti.

10.1.3

Percorso nascita

La traiettoria della vita umana è influenzata dalla genetica, dall'epigenetica e dal retaggio intrauterino, dall'esposizione all'ambiente, dall'educazione familiare e dalle relazioni sociali, dalle scelte comportamentali, dalle norme sociali e dalle opportunità che vengono trasferite alle future generazioni, e dai contesti storici, culturali e strutturali.

Il percorso nascita è il periodo che intercorre dal momento della consapevolezza di una gravidanza al compimento del primo ciclo di vita del bambino. Coincide convenzionalmente con il termine dei primi 1000 giorni, vale a dire con il secondo anno di età, ed esprime una "condizione di salute e non di malattia e interessa una popolazione particolarmente composita e con caratteristiche e bisogni in rapida evoluzione".

È importante quindi mantenere la connessione tra la visione unitaria degli eventi che riferiscono alla persona durante i 1000 giorni e una visione di continuità delle cure che riferisce all'offerta dei servizi relativi alla peculiarità dei bisogni di quel periodo della vita, per evitare frammentazioni e discontinuità della risposta, nell'ottica dell'approccio *life course*.

Infatti, il Percorso nascita è anche un «**modello organizzativo e assistenziale**» che garantisce le cure, l'accompagnamento e il sostegno alla donna/coppia e neonato durante la gravidanza, il travaglio, il parto e il puerperio, nel contesto del suo ambiente di vita attraverso prestazioni appropriate e uniformi su tutto il territorio regionale».

L'offerta assistenziale durante il percorso nascita non è solo di competenza prevalentemente sanitaria (cure primarie², specialisti ospedalieri e territoriali pubblici o privati, terzo settore), ma anche socio sanitaria (servizi sociali e terzo settore) ed educativa (servizi educativi pubblici o privati, terzo settore). È spesso collocata in aree di settori diversi, con saperi, visioni e organizzazioni molto differenti e spesso non dialoganti/cooperanti tra di loro, molto frammentati.

La continuità delle cure³, nel necessario passaggio da un setting di cura all'altro (territoriale e ospedaliero, sanitario e sociale, sociale

² Distretti, medicina di famiglia (pediatri e medici di medicina generale), Consultori Familiari.

³ Concetto multidimensionale che si co-costruisce attraverso interventi sul versante gestionale, relazionale e informativo, che costruisce il percepito di coerenza tra i bisogni della persona e il suo caregiver e gli eventi sanitari.

ed educativo, e tra questi e la comunità locale), deve essere guidata dai bisogni emergenti della persona e della famiglia e dai loro diritti. La conoscenza dell'offerta assistenziale è elemento cruciale ed è fortemente condizionata dai determinanti sociali e in primis dalla *health literacy*.

Nei primi 1000 giorni i neo genitori costruiscono, anche nell'interazione con i servizi sociosanitari, i modelli educativi che determineranno la traiettoria dello sviluppo del bambino, a breve e anche a lungo termine.

Poiché la salute del bambino nella sua famiglia e nella sua comunità è il risultato di interventi coordinati e continuativi da parte dei servizi socio sanitari ed educativi, va sostenuta la partecipazione concreta alle azioni e alle decisioni che li riguardano. Nelle situazioni di maggior complessità può essere necessaria l'identificazione di un *case manager* che accompagni la famiglia lungo percorsi più appropriati.

La visione unitaria può essere costruita a partire da quello che viene considerato il servizio pivot dell'integrazione socio sanitaria in quest'area, che è il Consultorio Familiare (istituito con la legge 405/1975) "servizio territoriale di base a tutela della salute della donna, del bambino e della coppia e famiglia".

Le sue caratteristiche organizzative sono tuttora fortemente innovative: la bassa soglia di accesso, la prossimità, la prevalente gratuità delle prestazioni, l'attenzione alla continuità delle cure, la multiprofessionalità, la visione olistica e centrata sulla persona e la vocazione alla promozione della salute, intesa come empowerment dell'individuo e delle comunità.

I Consultori familiari hanno il mandato della integrazione socio sanitaria e della costruzione di reti cooperative interistituzionali (in particolare con i Servizi Sociali ed educativi) e con il terzo settore.

Nel caso del Percorso nascita, i Consultori offrono la presa in carico delle donne in gravidanza (quando la gravidanza è a basso rischio, nell'ottica della demedicalizzazione, l'operatore referente è l'ostetrica), gli incontri di accompagnamento alla nascita di gruppo o individuali, il sostegno post parto, il sostegno all'allattamento e alla genitorialità, anche in situazioni di vulnerabilità estrema. Gli operatori dei Consultori familiari operano nei contesti di vita (domicilio, scuola, ad esempio).

Le visite domiciliari, soprattutto se proposte attivamente già durante la gravidanza e proseguite dopo il parto nel primo anno di vita hanno un impatto positivo sul benessere e la salute di madre, bambino

e famiglia, sull'allattamento e la sana alimentazione, soprattutto se centrate sull'ascolto e il sostegno ai fattori di protezione e alle competenze già in essere; sono particolarmente efficaci per le famiglie più vulnerabili.

Gli Incontri di accompagnamento alla nascita (IAN - prima denominati Corsi di accompagnamento alla nascita) sono usualmente incontri di piccolo gruppo (più raramente individuali) e prevedono un percorso informativo e di condivisione sulle tematiche riguardanti la salute in gravidanza, il travaglio, il parto, l'allattamento e l'alimentazione della donna, del bambino e della famiglia, le cure al neonato, la nascita della nuova famiglia, i diritti delle donne lavoratrici. Possono prevedere la partecipazione di più professionisti provenienti da setting diversi (ospedale, territorio, pediatria di famiglia), più spesso sono gestiti dalle ostetriche che garantiscono la continuità delle cure (anche attraverso la presa in carico delle situazioni a basso rischio) svolgono un importante ruolo educativo, di counselor e di tutela della fisiologia del percorso nascita, quale obiettivo di salute pubblica.

Gli Incontri possono iniziare in momenti diversi della gravidanza, ma più spesso nell'ultimo trimestre e prevedono la presenza del/della partner. In alcuni contesti i gruppi proseguono anche dopo il parto con attività più diversificate e portano particolare attenzione all'accesso alle donne straniere o appartenenti a gruppi più vulnerabili; in particolari situazioni il percorso si può svolgere individualmente.

Promuovere la partecipazione del partner, promuovendo la parità di genere e un'equa condivisione tra uomini e donne dei carichi di lavoro familiare non retribuito, può contribuire a produrre un cambiamento culturale di fondo della società, creando i presupposti per la fine di ogni tipo di discriminazione, sfruttamento e violenza verso le donne.

A livello nazionale, la grande maggioranza dei Consultori familiari (anche se non collocati nei distretti e se presenti in modo disomogeneo nei territori e con un evidente gradiente Nord Sud), prevede l'offerta di IAN e di incontri post parto.

L'offerta attiva di un *counselling* preconcezionale e la valutazione del rischio psicosociale in gravidanza e dopo il parto, pur essendo elementi rilevanti per l'offerta di cure appropriate nell'ottica della NCF, sono le attività meno diffuse, anche in questo caso con un evidente gradiente Nord Sud.

Sebbene in molte aree del Paese i consultori familiari siano stati in grado mantenere l'offerta di cura durante l'emergenza della pandemia da SARS COV 2, introducendo modalità di offerta innovative per garantire le attività strategiche che li caratterizzano, risulta evidente che i consultori familiari devono essere all'oggi stabilmente valorizzati e sostenuti, riprendendo il loro mandato originario.

Infatti i consultori familiari non sono omogeneamente distribuiti sul territorio a causa delle scelte e delle corrispondenti normative regionali e delle singole Aziende sanitarie che hanno definito funzioni e mandati in modo diverso; spesso non sono dotati di personale in modo appropriato alle necessità del territorio, oppure le funzioni sono delegate in parte o in toto a servizi del privato/terzo settore. Non sempre viene effettuata una appropriata valutazione dei processi e degli esiti. Tale disomogeneità si rende evidente in una inappropriata offerta assistenziale che distribuisce anche secondo un gradiente Nord Sud e rappresenta una ulteriore causa di diseguaglianze di esiti di salute.

L'alimentazione e la nutrizione nel Percorso nascita. È nota la connessione tra stato di nutrizione e benessere e in particolare innumerevoli studi scientifici continuano a mettere in evidenza la relazione tra l'esclusività e la durata dell'allattamento e la salute di madre, neonato e società. Studi recenti di neurobiologia hanno evidenziato che il contatto precoce e prolungato mamma neonato dalla nascita e il contatto pelle a pelle rappresentano il meccanismo attivatore della regolazione neuro-ormonale reciproca della madre e del bambino, attraverso l'allattamento e la stimolazione neurosensoriale. Un avvio in cui viene protetto lo "stare insieme" (in cui è coinvolto anche il padre) ha effetti immediati e a lungo termine sulla relazione, sul benessere e la salute di madre, neonato, famiglia.

Già in epoca fetale il neonato mette in evidenza le sue competenze motorie e sensoriali che si rendono chiaramente evidenti alla nascita e che vengono descritte come Riflessi Neonatali Primitivi, comportamenti innati fondamentali per l'avvio dell'allattamento. La madre stessa, se si sente a proprio agio e in posizione comoda, può favorire questi riflessi e allattare il suo bambino efficacemente e con minor rischio di andare incontro a difficoltà. Questo è particolarmente importante nelle prime settimane di vita.

Si sa inoltre che il bambino è in grado di autoregolarsi sia durante l'allattamento che durante l'avvio dell'alimentazione complementare, e che questa autoregolazione si esprime al suo

meglio in un contesto di genitorialità responsiva in cui la madre/caregiver, confidente nelle capacità del bambino, osserva i suoi comportamenti e risponde in modo appropriato in un contesto affettivo e competente dal punto di vista relazionale.

L'abilità di rispondere al bambino e ai suoi bisogni da parte dei genitori va ricercata, riconosciuta e valorizzata da parte degli operatori che entrano in contatto con le famiglie (ostetriche, pediatri di famiglia, educatori e operatori sociali), in particolare costruendo modalità efficaci e protocolli operativi per la prosecuzione dell'allattamento al momento dell'ingresso al Nido d'Infanzia, e sostenuta attivamente laddove emergano fragilità che possono mettere a rischio le relazioni e lo sviluppo del bambino.

Il rischio psicosociale in gravidanza e nel post parto. Durante la gravidanza e nei primi anni di vita del bambino, i contatti che la donna, il bambino e la famiglia hanno con il sistema integrato di cure all'interno del Percorso Nascita sono numerosissimi e avvengono in setting diversi: servizi ospedalieri, territoriali ambulatoriali e domiciliari, cure primarie, servizi educativi per l'infanzia.

Sono occasioni preziose per costruire una dimensione relazionale di fiducia con i servizi e per sostenere le competenze e i fattori di protezione esistenti e per rilevare le condizioni suscettibili di aiuto e di trasformazione. Per attivare un supporto appropriato rispetto alla condizione potenzialmente di svantaggio vanno quindi identificati precocemente i fattori di rischio per la salute della donna in gravidanza, della madre e del neonato e le fragilità familiari che possono rappresentare un fattore di vulnerabilità per lo sviluppo del bambino.

Si tratta di quelle condizioni individuali, relazionali e sociali più o meno associate, che se affrontate tempestivamente e appropriatamente accompagnate, possono modificare in modo drastico il benessere e la salute della donna e la famiglia e le competenze genitoriali e incidere sulla traiettoria dello sviluppo del bambino con gli effetti a breve medio e lungo termine già descritti.

I fattori di rischio da ricercare sono quelli che possono incidere sul benessere e sulla salute mentale materna durante la gravidanza e durante i primi anni di vita del bambino. Si tratta di fattori, spesso associati, di fragilità socio economica, l'essere stata esposta a traumi o eventi avversi, la violenza domestica, la condizione di migrazione, l'isolamento sociale e relazionale/scarso supporto familiare e del partner, il pregresso disturbo mentale/uso di sostanze legali o illegali e condizioni di salute individuale che

possono incidere sul benessere psicologico della donna/madre.

Tenere in conto la coesistenza di questi determinanti di salute prevede l'attivazione di una collaborazione stretta tra sistema sanitario, sociale di volontariato e comunitario, indispensabile in particolare per le donne migranti. Uno degli aspetti operativi significativi è la continuità di cura che sembra avere un impatto positivo sugli esiti di salute per mamma e bambino, sul benessere e la salute mentale e sull'allattamento.

Sappiamo infatti che vi è una correlazione tra la presenza di fattori di rischio e la durata e l'esclusività dell'allattamento: il basso livello di istruzione, non seguire stili di vita sani (obesità materna, fumo alcol, sostanze) o assunzione di farmaci sono cause frequenti di utilizzo precoce e inappropriato di formula.

Proteggere l'allattamento, considerandolo un fattore di protezione per la salute e per la relazione madre bambino, oltre che un intervento efficace per la salute di mamma e bambino, rappresenta anche un risparmio economico immediato e per la famiglia anche a lungo termine (meno malattie, meno assenze dal lavoro...).

GUADAGNARE SALUTE... FIN DA PICCOLI: IL PROGRAMMA GENITORIPIÙ

Nell'ambito della promozione della salute preconcezionale, perinatale e infantile, si sono accumulate prove di efficacia che mostrano come prioritarie otto azioni, a cui corrispondono precisi esiti.

Queste azioni e questi progetti vengono sostenuti da un programma nato nel 2006 nel Veneto, inserito nel programma "Guadagnare Salute" ed esteso dal Ministero della Salute a livello nazionale, in collaborazione con l'Unicef e la Fimp, patrocinato anche da società scientifiche pediatriche (Acp, Sin, Sip), denominato GenitoriPiù.

Queste 8 azioni sono state riprese nei Piani di prevenzione nazionali e regionali e gli indicatori monitorati nel tempo mostrano come interventi mirati su questi determinanti siano in grado di aumentare il guadagno di salute della popolazione.

L'iniziativa si rivolge ai genitori per promuovere la salute dei bambini a partire da otto semplici azioni:

- Se desiderate una gravidanza, pensateci prima, assumete acido folico
- Non bevete bevande alcoliche in gravidanza e in allattamento

- Non fumate in gravidanza e davanti al bambino
- Proteggete il vostro bambino prima e dopo la nascita, dentro e fuori casa
- Allattate il vostro bambino
- Mettetelo a dormire a pancia in su
- Proteggetelo con le vaccinazioni
- Leggete un libro insieme al vostro bambino.

Questo programma promuove interventi centrati sulla promozione simultanea di pratiche che tendono a ridurre diversi fattori di rischio e questo comporta effetti sinergici con un miglior esito che mostra un'efficacia cumulativa sulla salute e un migliore profilo costo/efficacia rispetto a interventi finalizzati a modificare singoli fattori.

Riferimenti

- <https://www.genitoripiu.it/>
- Speri L, Gangemi M. GenitoriPiù compie 10 anni. Quaderni ACP 2016;23(2):50.
- Pizzi E., Spinelli A., Lauria L., Buoncristiano M., Nardone P., Andreozzi S. e Battilomo S. (Ed). Progetto Sorveglianza Bambini 0-2 anni: obiettivi, metodologia e risultati della Sperimentazione. Roma; 2016.
- <https://www.epicentro.iss.it/sorveglianza02anni/convegno-02-2019>

INSIEME PER L'ALLATTAMENTO: UNA RETE PER LA PROTEZIONE, PROMOZIONE E SOSTEGNO DI MADRI E BAMBINI

L'allattamento è universalmente riconosciuto come la norma per l'alimentazione infantile ed è considerato una responsabilità strategica per la salute pubblica, non solamente una questione di scelta per uno stile di vita. Le implicazioni dell'allattamento a corto, medio e lungo termine per la salute dei bambini, delle madri e della società sono ben documentate.

Pratiche ottimali di allattamento sono associate non solo a una diminuzione del rischio di malattie acute (infezioni intestinali, otite media, asma, infezioni respiratorie e morte improvvisa del lattante), ma anche a una riduzione delle malattie non trasmissibili (obesità, malattie cardiovascolari e diabete mellito).

L'allattamento rappresenta una finestra di opportunità per la prevenzione dell'obesità in Europa e soprattutto in Italia. L'obesità contribuisce inoltre al 2-8% delle spese per la salute in Europa. Date queste conseguenze documentate per la salute e l'economia, e i risultati limitati che si possono ottenere con la terapia, ecco che protezione, promozione e sostegno dell'allattamento sono stati identificati come strategie e priorità di salute pubblica, in favore di una nutrizione ottimale e per il loro contributo al controllo dell'epidemia di sovrappeso, obesità e correlate malattie non trasmissibili in età adulta.

L'OMS raccomanda, come misura di salute pubblica, l'allattamento esclusivo per i primi sei mesi di vita, seguito dall'introduzione di alimenti complementari mentre l'allattamento continua fino a due anni e oltre.

Nel 2002, gli Stati membri dell'OMS hanno adottato la Strategia Globale sull'Alimentazione dei Neonati e dei Bambini, che esorta a sviluppare politiche nazionali integrate per la protezione, la promozione e il sostegno di pratiche adeguate di alimentazione infantile. La Strategia Globale integra il Codice Internazionale sulla Commercializzazione dei Sostituiti del Latte Materno (d'ora in poi Codice Internazionale).

Questa raccomandazione globale è stata recepita da numerose istituzioni, organizzazioni e associazioni professionali europee, compreso il Ministero della Salute italiano.

Malgrado questo, in Italia, i tassi di allattamento, e in particolare quelli di allattamento esclusivo, sono lontani da quelli raccomandati dall'OMS. Dati da numerosi studi locali pubblicati negli ultimi 10 anni mostrano che le percentuali di bambini allattati esclusivamente al seno a circa 6 mesi variano tra il 5% e il 10%, tassi inferiori a quelli riportati in alcuni paesi dell'est e del nord Europa (20-30%).

Ancora oggi, infatti, esistono barriere culturali all'applicazione delle raccomandazioni dell'OMS e dell'Unicef e al rispetto del Codice internazionale dei Sostituti del latte materno e le successive risoluzioni. Esiste un gap sull'allattamento anche a livello della formazione dei professionisti della salute che si occupano di madri, neonati e bambini (medici, specializzandi, ostetriche, infermiere, infermiere pediatriche, psicologi, nutrizionisti, farmacisti).

Un ruolo di primo piano per favorire è stato svolto da Oms e Unicef che hanno avviato a livello mondiale l'iniziativa Ospedale amico dei bambini, che si propone di fornire alle donne e all'intera famiglia le informazioni necessarie per fare una scelta consapevole sull'alimentazione del bambino nel percorso ospedaliero. L'iniziativa ha contribuito a innalzare i tassi di allattamento al seno, ma si è dimostrata solo parzialmente

efficace nel medio e lungo termine. Per questo l'Oms e l'Unicef hanno incoraggiato i sistemi sanitari ad allargare l'impegno sul territorio per promuovere una cultura dell'allattamento nell'intera comunità.

FATTORI DI RISCHIO PSICOSOCIALE IN GRAVIDANZA NELLA PRATICA

- Identificare tempestivamente (dai primi contatti utili) le condizioni di rischio che rispecchino le problematiche emergenti del territorio.
- Attivare tempestivamente la rete di sostegno formale e informale concordando con la donna/la famiglia.
- Ricercare e valorizzare attivamente le risorse personali, familiari e sociali esistenti e i fattori di protezione.
- Identificare i bisogni e attivarsi in relazione ai bisogni espressi all'interno dei percorsi di salute (Percorso Nascita).
- Attivare la mediazione culturale privilegiando il rapporto diretto con la donna e non utilizzando i familiari come traduttori.
- Identificare un operatore di riferimento (case manager) per la persona/la famiglia, qualora necessario.
- Favorire l'accesso ai servizi di base (Consultori, Incontri di Accompagnamento alla Nascita, medicina di famiglia) come fattore di protezione.
- Costruire percorsi strutturati di continuità di cura nei passaggi tra i diversi setting assistenziali (sanitario, sociale, educativo).
- Attivare percorsi di sostegno sociale non formale di prossimità (gruppi di autoaiuto, associazioni, famiglie di sostegno).

PROTEGGERE LE FAMIGLIE DA INFORMAZIONI SCORRETTE IN TEMA DI ALIMENTAZIONE INFANTILE: IL RUOLO DEL CODICE INTERNAZIONALE DEI SOSTITUTI DEL LATTE E DELLE SUCCESSIVE RISOLUZIONI

A partire dagli anni '40 iniziarono a comparire le segnalazioni da parte di medici nei paesi poveri del mondo della diffusione della formula a discapito del latte materno, con impatto negativo su mortalità, malnutrizione e malattie infantile. Nel dopoguerra, professionisti sanitari iniziarono a pubblicare come la pubblicità di prodotti industriali per l'alimentazione infantile, la distribuzione di campioni gratuiti e altre tecniche di promozione influenzavano pesantemente sulla durata e la frequenza dell'allattamento al seno.

Alla metà degli anni '70, Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS) e UNICEF promossero una riflessione a livello internazionale sull'alimentazione infantile, e dopo un lungo processo di consultazioni con i governi, le industrie produttrici di cibi per l'infanzia, le associazioni professionali e organizzazioni non governative (fra cui quella che sarebbe poi diventata l'IBFAN), nel 1981 elaborarono il Codice Internazionale.

Il Codice Internazionale fu ratificato nel maggio dello stesso anno da parte dell'Assemblea Mondiale della Salute (AMS), organo deliberativo dell'OMS e dalle più importanti compagnie produttrici di alimenti per l'infanzia. Tutti i paesi hanno approvato il Codice Internazionale, tranne gli USA, a causa delle pressioni esercitate dalle compagnie Abbott Ross e Mead Johnson sul governo Reagan. Gli USA hanno ratificato il Codice Internazionale nel 1994 sotto la presidenza di Clinton.

Lo scopo del Codice Internazionale è quello di tutelare l'allattamento al seno mediante l'impegno da parte dei Governi di provvedere alla diffusione di informazioni corrette circa l'allattamento e l'adozione da parte di produttori e distributori di appropriate tecniche di marketing per i sostituti del latte materno e altri alimenti infantili, i biberon e le tettarelle.

Il Codice Internazionale è il requisito minimo per proteggere la salute infantile ed è auspicabile che venga applicato al 100%. Dal punto di vista giuridico, però, si tratta di un codice di comportamento, e pertanto è meno vincolante di un trattato o di una convenzione, ma dal momento che l'Assemblea Mondiale della Sanità (AMS) esprime il giudizio dei Ministri della Sanità dei Governi mondiali e dei loro collaboratori, eminenti esperti scientifici in campi specifici di salute pubblica, il suo peso politico è notevole. Ci sono paesi che lo hanno recepito e attuato

completamente, altri che lo applicano almeno in parte. (per saperne di più: l'applicazione del Codice Internazionale in Italia).

In Italia il monitoraggio del Codice Internazionale è effettuato da IBFAN Italia, organizzazione senza fini di lucro, che ogni quattro anni produce un rapporto sulle violazioni registrate nel nostro Paese.

La World Breastfeeding Trends initiative (WBTi) è uno strumento sviluppato nel 2004 dalla rete Breastfeeding Promotion Network of India (BPNI), che fa parte dell'International Baby Food Action Network (IBFAN). La WBTi, misurando la performance di un paese nell'attuazione della Strategia Globale per l'alimentazione dei lattanti e dei bambini dell'OMS, suggerisce ai governi delle azioni per aumentare i tassi di allattamento, uno degli obiettivi prioritari di salute pubblica a livello globale.

A oggi (settembre 2020) un totale di 98 paesi in tutti i continenti hanno usato la WBTi, in alcuni casi fino a 3 volte a intervalli di 3-5 anni. Tra i 98 paesi che hanno prodotto un rapporto WBTi, 18 sono in Europa, tra cui l'Italia.

Gli scopi di WBTi Italia sono quelli di trarre ispirazione dai rapporti WBTi, in particolare quelli europeo e italiano per azioni nazionali e/o locali miranti a migliorare protezione, promozione e sostegno dell'allattamento.

Sitografia
www.ibfan.it

10.2

Costruire programmazione per la promozione e la tutela della salute dei gruppi di popolazione vulnerabili

Parlare di promozione della salute per gruppi di popolazione fragili è un tema complesso perché significa muoversi all'interno di una cornice di disuguaglianze e ingiustizie sociali.

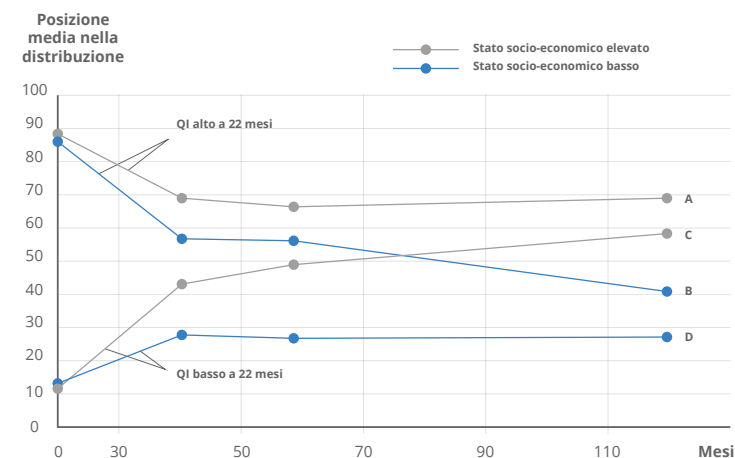
Proprio per questo è necessario e urgente dedicare tempo alla riflessione e alla condivisione di un metodo di lavoro che vada oltre le buone prassi, a partire dalla tutela dei diritti dei bambini e delle bambine, al fine di sviluppare uno sguardo strategico di sintesi sul ruolo delle disuguaglianze sociali nei processi di salute, chiave di lettura diventata da tempo un paradigma per chi si occupa di sanità pubblica⁴.

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, 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.

L'evidenza scientifica mostra che l'ambiente dei primi anni di vita delle bambine e dei bambini influisce sui percorsi di crescita fisica, cognitiva e socio-emozionale e sulle opportunità della vita⁵.

La figura riportata più sotto presenta le traiettorie dello sviluppo cognitivo di quattro bambine: A, B, C, D nei primi anni di vita in relazione allo stato socio-economico della loro famiglia.

⁴ Marmot M. (2016), *La salute disuguale. La sfida di un mondo ingiusto*, Il Pensiero Scientifico, Roma.
⁵ Disuguaglianze di salute: <https://www.disuguaglianzedisalute.it/category/temi/primiannidivita/>. Ultima consultazione: febbraio 2021.



Le disuguaglianze di sviluppo nella prima infanzia

Fonte: 1970 British Cohort Study⁶

Il grafico permette di osservare andamenti emblematici dei potenti effetti dell'ambiente sociale: le bambine appartenenti a famiglie di alto livello socio-economico con QI iniziale più basso sopravanzano le pari età con quoziente inizialmente più alto, ma appartenenti a famiglie di livello socio-economico più basso.⁷

La questione determinante è allora: come indebolire il legame fra il livello di deprivazione e il basso sviluppo nella prima infanzia? Che cosa possiamo fare per contrastare questo andamento e attraverso quali modelli di intervento?

È evidenza ormai acquisita che agire sulle disuguaglianze di salute che sono proprie delle fasce più fragili della popolazione produce cambiamenti che coinvolgono l'intera comunità territoriale, non solo la frangia più povera della popolazione: ciò che scopriamo per

⁶ Il 1970 British Cohort Study fa parte di una serie di studi prodotti in Gran Bretagna con popolazioni seguite dalla nascita per tutta la vita. Approfondimenti su: <https://cls.ucl.ac.uk/cls-studies/1970-british-cohort-study/>. Ultima consultazione: febbraio 2021.
⁷ A e B a 22 mesi sono al 10° percentile superiore della scala di sviluppo cognitivo. A è cresciuta in una famiglia con posizione socio-economica elevata: i suoi punteggi rimangono alti per tutto il periodo di osservazione. B è cresciuta in una famiglia con posizione socio-economica più bassa: i suoi punteggi precipitano nel tempo. C e D a 22 mesi sono al 10° percentile inferiore della scala di sviluppo cognitivo. C è cresciuta in una famiglia con posizione socio-economica elevata: i suoi punteggi aumentano. D è cresciuta in una famiglia con posizione socio-economica più bassa: i suoi punteggi rimangono bassi.

e con i più fragili della città è una novità promettente per le politiche che riguardano tutti.

In questi anni, il *framework* implementativo costruito in risposta alla delicata questione dell'accessibilità dei servizi sociosanitari da parte dei gruppi più marginali della popolazione è la medicina di prossimità,⁸ riconosciuta come la strategia di sanità pubblica per il superamento delle disuguaglianze di salute e per la promozione e la tutela della salute di gruppi di popolazione difficili da raggiungere (*hard-to-reach*), nonché "poco raggiunti"⁹ da un sistema che fatica a essere realmente inclusivo e accessibile per tutti (ad esempio migranti in transito, persone o gruppi che vivono nelle periferie urbane all'interno di insediamenti informali o di edifici occupati, rom, sinti e caminanti che vivono in condizioni di marginalità).

Di seguito proponiamo un elenco ragionato delle strategie operative proprie della Sanità Pubblica di Prossimità (SPP); strumenti di lavoro che, arricchiti con le indicazioni provenienti dalle molteplici unicità dei contesti di sperimentazione, possono aiutarci ad affrontare un contesto sempre "sfidante" e privo di formule.

- Costruire un sistema sinergico: la rete multidisciplinare.

La medicina di prossimità rimanda al complesso di relazioni tra istituzioni pubbliche, organizzazioni del privato sociale, professionisti della salute e comunità presenti su un dato territorio volto a garantire la tutela della salute, pur nella distinzione di ruoli.

Da una parte, è evidente la centralità del servizio sanitario pubblico nel promuovere e governare le azioni di tutela della salute collettiva e agire sulle disuguaglianze di salute nell'accesso ai servizi; dall'altra è di fondamentale importanza il ruolo di supporto e mediazione delle associazioni del privato sociale per rendere più accessibili i percorsi di presa in carico.

Lavorare in rete significa investire tempo e risorse per far fronte alla necessità di agire insieme, stabilendo collaborazioni che vadano in una direzione metodologica coerente. Ci sono progettualità

costruite proprio ponendosi questo obiettivo (vedi box "Prendersi cura del sistema").

Risponde, inoltre, al bisogno di avvicinare alle professioni mediche, che devono svolgere un compito tecnico (ad esempio la promozione del piano vaccinale, azioni di prevenzione, ecc.), sguardi di sistema complessi che tengono insieme processualità e dinamiche tra di loro dissonanti, modi di guardare al mondo e modi di pensare.

Alcune domande "faro" per guidare e supervisionare il processo di costruzione di una rete: quali sono i soggetti presenti sul territorio? Altri stanno andando nella nostra stessa direzione? Con chi possiamo interagire? Abbiamo pensato di coinvolgere nella progettazione i destinatari del nostro intervento? Esistono altri che vanno in direzioni diverse? In che modo ne possiamo tener conto? Quanto siamo disposti a collaborare con gli altri? Quanto siamo disponibili a entrare in relazione? Quanto siamo disponibili a essere solidali, condividendo risorse, idee, progetti?¹⁰

- Assumere un approccio centrato sui diritti, che ci permetta di supportare percorsi che vedono intersecarsi più aree del bisogno.

«Abbiamo bisogno di risposte in rete semplicemente perché le domande sono reti e la negazione di questa semplice verità crea risposte unilaterali, falsamente lineari, verticali, separate, non trasparenti. È la sofferenza delle persone che è in rete, perché è la realtà che è una rete di fattori di rischio ed è la risposta alla sofferenza che troppo spesso non è in rete. Ed è questo che crea le barriere e l'inefficacia della risposta»¹¹.

La promozione della salute non può essere slegata dall'agire sui determinanti sociali della salute quali le condizioni di vita quotidiana, il contesto abitativo, il lavoro, l'istruzione, il reddito, la nutrizione, il grado di esclusione sociale, i fattori di stress e di sofferenza psicosociali.

Una riflessione merita il tema della fruibilità regionale della legislazione sanitaria nazionale per la tutela della salute¹².

8 Baglio G., Eugeni E., Geraci S., *Salute globale e prossimità: un framework per le strategie di accesso all'assistenza sanitaria da parte dei gruppi hard-to-reach*. *Recenti Prog Med* 2019; 110(4): 159-64.

9 Ministero della salute (2017), *Parliamo di protezione. Migliorare le coperture delle vaccinazioni pediatriche. Guida alla comunicazione per gli operatori sanitari*, Roma (traduzione e adattamento di European Centre for Disease Prevention and Control. Let's talk about protection. Stockholm; ECDC; 2016).

10 Grassi, M. (2020), *ForMap: un modello di intervento condiviso. Riflessioni di metodo rivolte a operatrici, operatori e insegnanti impegnati nell'orientamento per la salute delle popolazioni RSC in condizioni di marginalità*, Istituto degli Innocenti di Firenze.

11 Saraceno, B. (2010), *Il paradigma della sofferenza urbana*, Souquaderni n. 1 - Centro studi internazionale sulla sofferenza urbana.

12 Per approfondimenti: NAGA-Milano et SIMM (2019), *Attuale Legislazione sanitaria italiana per immigrati irregolari e attuale fruibilità di tale legislazione*

Infatti, nonostante le linee di indirizzo nazionali in materia di assistenza sanitaria in età pediatrica e adolescenziale siano centrate sulla tutela della salute di tutti i bambini e le bambine, i ragazzi e le ragazze minorenni, a prescindere dalla loro condizione giuridica, nella prassi si evidenziano esperienze differenziali nell'accesso ai servizi e nella presa in carico sanitaria. La recente ordinanza del tribunale di Venezia del 19 ottobre 2020¹³ sul contenuto del diritto alla salute per tutti i minorenni è un esempio virtuoso di come i principi contenuti nella Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza¹⁴ trovano ancora concreta attuazione nel far valere diritti fondamentali, a partire da quanto sancito dall'art. 24 sul diritto di godere del miglior stato di salute possibile, insieme a quanto espresso nell'art. 2 ovvero la garanzia dell'esigibilità dei diritti enunciati nella Convenzione per ogni minorenne, senza distinzione di sorta. Nell'ordinanza, viene condannato il comportamento discriminatorio della Regione Veneto per il mancato riconoscimento, a favore di minorenni figli di irregolari, sia comunitari che extracomunitari, di un servizio ambulatoriale pediatrico pubblico accessibile gratuitamente equiparabile al Pediatra di Libera Scelta cui dà diritto l'iscrizione al SSN.

- Programmare azioni che agiscano su due fronti contemporanei e convergenti: da una parte la promozione dell'*empowerment* delle comunità target nella possibilità di accedere in maniera autonoma ai servizi sanitari e dall'altra il miglioramento della capacità di accoglienza, di sensibilità e comunicazione interculturale degli operatori socio-sanitari, realizzando percorsi formativi che insistano su diritti, qualità della relazione e della comunicazione e decostruzione del pregiudizio.

- Utilizzare, se necessario, l'offerta attiva di prestazioni sanitarie direttamente nei luoghi di vita, al fine di promuovere la reciproca conoscenza tra gli operatori dei servizi e le comunità target per favorire l'integrazione e per migliorare l'accessibilità delle strutture, anche attraverso la creazione di percorsi a bassa soglia d'accesso (vedi box metodologico dedicato).

a livello regionale. Rapporto 2019. PDF disponibile su: SIMM < <https://www.simmweb.it/973-attuale-legislazione-sanitaria-italiana-per-immigratiirregolari-e-attuale-fruibilit%C3%A0-di-tale-legislazione-a-livello-regionale-rapporto-2019> >. Ultima consultazione: febbraio 2021.

13 Ordinanza scaricabile su: ASGI <https://www.asgi.it/banca-dati/tribunale-di-venezias-ordinanza-19-ottobre-2020/>. Ultima consultazione: febbraio 2021.

14 Assemblea Generale delle Nazioni Unite, 20 novembre 1989. Ratificata e resa esecutiva in Italia con L.176/1991.

- Assumere la «mediazione di sistema» come metodologia diffusa per la tutela delle persone più vulnerabili.

Tutti gli attori coinvolti sono invitati a contribuire al cambiamento e ciascuno può giocare un ruolo attivo determinante. Ciò che fa davvero la differenza nell'efficacia degli interventi è la decisione condivisa dal sistema tutto di impegnarsi nella comunicazione, nell'incontro e nella comprensione, sforzandosi affinché l'incontro abbia un esito positivo, e investendo in questo incontro (vedi box metodologico dedicato).

- Programmare interventi con un approccio orientato alla flessibilità nelle strategie di azione, che ci permetta di "cucire un vestito su misura" per ogni identità e situazione con cui interagiamo.

Lo strumento della flessibilità richiama alla necessità di porre una costante attenzione al processo educativo che accompagna il suo utilizzo affinché sia una flessibilità governata. Anche la flessibilità ha delle regole; allora nella programmazione degli interventi è sempre importante chiedersi: quanta flessibilità può tollerare un sistema? In che modo la rigidità può essere flessibile? E, ancora, come la flessibilità può essere gestita?

- Coinvolgere le comunità.

Il coinvolgimento attivo delle popolazioni target nella difesa del proprio diritto alla salute richiede molta attenzione nella definizione dei criteri per la rappresentanza e la partecipazione: è essenziale, perché funzioni, che la rappresentanza sia espressione di un bisogno di *empowerment* da parte della comunità¹⁵. Il riconoscimento delle persone come soggetti di diritto, considerandoli non solo come fruitori di un servizio ma come un nodo della rete, rappresenta una sfida per tutti al fine di costruire insieme "politiche possibili"¹⁶.

15 Ricordy, A., Trevisani, C., Motta, F., Casagrande, S., Geraci, S., Baglio, G. (2012), La Salute per i rom. Tra mediazione e partecipazione, Pendragon. PDF disponibile su: Caritas Roma < <http://www.caritasroma.it/2014/01/rom-e-salute-le-pubblicazioni/> >.

16 Vitale, T. (a cura di) (2009), *Politiche possibili. Abitare le città con i rom e i sinti*, Roma, Carocci.

METODOLOGIA

ANDARE VERSO CHI NON ARRIVA: OFFERTA ATTIVA DI PRESTAZIONI SANITARIE DIRETTAMENTE NEI LUOGHI DI VITA

Essere presenti nei luoghi di vita dei gruppi in condizioni di marginalità con un'offerta attiva di prestazioni sanitarie, di attività di orientamento ai servizi e di educazione alla salute, rappresenta una declinazione particolarmente preziosa del concetto di prossimità.

Infatti, se da una parte chiedere ai servizi per la salute di proiettarsi oltre le proprie mura permette loro di fare esperienza della complessità dei bisogni del territorio, dall'altra permette alle persone più vulnerabili di vivere questa esperienza di incontro in una dimensione protetta.

Tuttavia quando programiamo un'azione di offerta attiva direttamente nei luoghi di vita, è importante tenere conto anche dei rischi legati alla promozione di questo tipo di intervento: troppo spesso, infatti, viene interpretata come una soluzione più facile sia per le persone fragili, che non devono adattarsi alle regole di un sistema complesso, sia per il personale sanitario che, in questo modo, delimita lo spazio di cura dei gruppi marginali "fuori" dal sistema, dove non danno fastidio.

All'opposto, l'offerta attiva di prestazioni sanitarie direttamente nei luoghi di vita rappresenta un approccio innovativo solo se inserito in un agire inclusivo di medio-lungo termine, orientato a promuovere la capacità delle persone più vulnerabili di accedere in maniera autonoma ai servizi sanitari.

In questo senso, l'offerta attiva può assumere un ruolo strumentale prezioso: crea il terreno fertile per l'incontro, riduce le distanze, pone le basi per la creazione di una relazione di fiducia reciproca.

METODOLOGIA

ASSUMERE UNA PROSPETTIVA DI MEDIAZIONE DI SISTEMA

Ragionare in un'ottica di mediazione di sistema significa fare parte di un processo di trasformazione organizzativa dove la relazione e la corretta comunicazione con la popolazione siano sempre garantite, dove vengano date pari opportunità di accesso, dove le politiche e i servizi giochino un ruolo attivo nell'individuare percorsi e metodologie d'intervento e dove le persone non siano oggetto passivo ma partecipino con pari dignità nella definizione e messa in atto di adeguati interventi di promozione della salute¹⁷.

¹⁷ Ministero della salute. Tavolo nazionale "Salute" per l'implementazione della Strategia nazionale d'inclusione dei rom, dei sinti e dei caminanti (attuazione

I Pediatri di Famiglia possono rappresentare un nodo fondamentale nella rete poiché, accogliendo e prendendosi cura di tutti i bambini e le bambine, sono una presenza capillare su tutto il territorio e hanno la possibilità di conoscere, sin dai primi giorni di vita, i propri pazienti nel loro ambiente e nel loro modo di essere senza discriminazioni, e questo rappresenta un importante elemento nell'efficacia della cura e della relazione.

La mediazione di sistema è una strategia orientata a produrre cambiamento all'interno del mondo dei servizi per la salute nella direzione di una maggiore permeabilità e fruibilità, a partire dalla capacità di conoscere e riconoscere differenti modi di intendere i processi di salute e malattia e i bisogni socio-sanitari della popolazione, rimodulando i propri strumenti di intervento per la promozione di percorsi di tutela della salute:

«Conoscere quei bisogni che non hanno la forza o la capacità di diventare domanda è particolarmente importante, proprio perché le fragilità più rilevanti spesso rimangono silenti. Ma il movimento avviene anche in senso contrario, come "ritorno" ai servizi che, ripensandosi in funzione di tali bisogni, imparano a farsene carico»¹⁸.

Ed è proprio nel sostenere questo movimento "di andata e ritorno", che mette in comunicazione modi di pensare differenti, che si concretizza il ruolo di operatrici e operatori dell'area educativa e sociale, che quotidianamente abitano questi territori di frontiera, nel tentativo di abbattere le barriere di accesso ai servizi e di fruibilità delle prestazioni. Perché ciò avvenga, è necessario che tutto il sistema raggiunga un grado di competenza interculturale diffusa e agita collettivamente, tale da saper individuare gli strumenti più efficaci per riuscire ad accogliere anche i gruppi di popolazione più vulnerabili.

comunicazione Commissione europea n. 173/2011). Piano d'azione salute per e con le comunità rom, sinti e caminanti (2015). Disponibile su: Ministero della salute: http://www.salute.gov.it/portale/documentazione/p6_2_2_1.jsp?lingua=italiano&id=2451 (ultimo accesso febbraio 2021).

¹⁸ Baglio, G., Eugeni, E.; Geraci, S. (2019), *Salute globale e prossimità: un framework per le strategie di accesso all'assistenza sanitaria da parte dei gruppi hard-to-reach*, *Recenti Progressi in Medicina*, 110 (4), p. 159-164.

10.3 Interventi per i bambini e le bambine malati e ospedalizzati

Per un bambino/a l'ospedale rappresenta un luogo di distacco dal proprio nucleo familiare e dai propri punti di riferimento, oltre che il contatto, forse per la prima volta, con la malattia, con il proprio dolore e con quello degli altri che lo circondano.

Il primo aspetto da tenere in considerazione al momento del ricovero è proprio l'allontanamento del minore dal proprio nucleo familiare. La separazione fisica e affettiva dai genitori e dai fratelli/sorelle (a loro volta preoccupati e agitati) lo mette in uno stato di ansia e paura e, allo stesso tempo, gli procura un'intensa sensazione di perdita. Si sente abbandonato, confuso e disorientato.

In secondo luogo, il/la bambino/a prende piena consapevolezza della sua condizione di malato e della necessità di ricevere cure, che probabilmente molti suoi amici/parenti non ne necessitano. All'interno dell'ospedale il minore si sente diverso dai suoi coetanei sani, circondato da persone che indossano solo camici bianchi e sono completamente estranei ai suoi occhi.

Infine, l'ospedalizzazione richiede al bambino un lungo e complesso processo di adattamento: dalle abitudini di casa, dai suoi compagni di gioco, per rispondere alle richieste che il nuovo ambiente gli pone, un luogo differente dal suo perché di diverse dimensioni e organizzato su un ritmo e una scansione di vita che non sempre tengono conto delle sue esigenze di bambino.

Per evitare di creare una frattura difficilmente ricomponibile nella vita del bambino o della bambina, il team medico-educativo si pone come obiettivo quello di mantenere un approccio globale ai bisogni del bambino in ospedale.

Il lavoro in team, a differenza della semplice discussione del caso, richiede spesso un impegno particolare, consistente nella capacità, e soprattutto disponibilità di animo e di tempo, di ascoltare e condividere le decisioni con tutti i colleghi e con i ragazzi e le loro famiglie. L'attività educativa è parte integrante della cura, così come a pieno titolo vi concorrono tutte le azioni di supporto a essa (Pet therapy, clown terapia, musicoterapia...). Solo dall'integrazione del lavoro di tutti, sanitari e operatori socio-pedagogici, e non dalla semplice somma del lavoro, anche se eccellente, dei singoli, è auspicabile il conseguimento di risultati apprezzabili nel recupero della salute come concetto bio-psico-sociale ed ecologico.

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 malati e ospedalizzati, 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.

10.3.1

Standard di qualità delle strutture sanitarie

Nel 2008 Fondazione ABIO (Associazione per il Bambino in Ospedale) Italia, in collaborazione con la Società Italiana di Pediatria, redige la Carta dei Diritti dei Bambini e degli Adolescenti in Ospedale. Il documento riprende la Convenzione Internazionale sui Diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza del 1989 e si ispira alla Carta di EACH del 1988, adattandole all'attuale situazione italiana.

In seguito, un gruppo di lavoro coordinato da Fondazione ABIO Italia e che coinvolge PROGEA¹⁹ e Società Italiana di Pediatria (SIP), ha elaborato, a partire dai dieci punti della Carta, degli standard concreti e misurabili, allo scopo di definire livelli di qualità che i reparti di pediatria devono rispettare nell'erogazione dei servizi di diagnosi e di cura.

Il risultato è stato il Manuale per la certificazione della Carta dei Diritti dei Bambini e degli Adolescenti in Ospedale, lo strumento di base di un percorso di analisi e di valutazione della qualità dei servizi di cura offerti dai reparti di pediatria che porta alla certificazione di ospedale "All'altezza dei bambini"²⁰.

Oltre alla certificazione "All'altezza dei bambini", esiste quella dell'"Ospedale Amico del bambino". L'iniziativa "Ospedale Amico del bambino", lanciata nel 1991 da UNICEF e dall'Organizzazione Mondiale per la Sanità (OMS), si pone l'obiettivo di proteggere il

¹⁹ Progea è una società di servizi per il management e formazione, fondata nel 1987. Da allora supporta Ospedali pubblici e privati, Aziende Sanitarie, enti istituzionali, Società per Azioni, Associazioni di Categoria e per i professionisti del settore sanitario.

²⁰ Sul sito www.allaltezzadeibambini.org è possibile approfondire il percorso che ha portato dalla Carta dei Diritti al Progetto di Certificazione della qualità delle pediatrie italiane e scoprire quali ospedali sono stati certificati.

neonato nel primo periodo di vita tramite la promozione del legame tra genitori e bambino e il sostegno dell'allattamento, assicurando che tutti gli ospedali accolgano nel migliore modo possibile i nuovi nati e divengano dei centri di sostegno per l'allattamento al seno.

Gli Ospedali Amici dei Bambini vengono quindi definiti così perché i loro punti nascita sono orientati verso la promozione dell'allattamento al seno. In un ospedale "Amico del bambino", tutto il personale deve essere consapevole che la coppia mamma - bambino va messa sempre al centro dell'attenzione, e deve fare tutto il possibile per impegnarsi a favorire l'allattamento al seno, incentivando, informando e supportando la neomamma.

L'iniziativa si basa sui 10 passi per il successo dell'allattamento al seno e sul codice internazionale OMS sulla commercializzazione dei sostituti del latte materno. Un ospedale è dichiarato "Ospedale Amico del bambino - BFHI" quando s'impegna a lavorare secondo questi criteri²¹.

10.3.2

Interventi di riadattamento per i bambini e le bambine malati e ospedalizzati

L'ospedale, inteso non solo come struttura erogatrice di servizi sanitari, può essere un vero e proprio contesto educativo capace di incentivare il miglioramento del rapporto che il bambino ha finora instaurato con sé stesso e con gli altri a partire dalla sua condizione di cronicità, questo può avvenire tramite l'adozione dell'approccio di "presa di cura".

21 Per essere definito "Amico dei bambini", un ospedale deve intraprendere un percorso ben preciso all'interno del suo punto nascita, volto a favorire ed incentivare l'allattamento al seno. Uno dei requisiti richiesti è l'applicazione dei "Dieci passi per la promozione, la protezione ed il sostegno dell'allattamento materno". L'ospedale deve inoltre impegnarsi a non accettare campioni gratuiti, o a basso prezzo, di surrogati di latte materno, biberon e tettarelle. Tutti gli operatori che intraprendono questa strada, si impegnano a produrre e sottoscrivere impegni scritti ben precisi, a provvedere a un'adeguata formazione e a migliorare le routine assistenziali. Per intraprendere il percorso per diventare Ospedale Amico dei Bambini, la struttura deve eseguire un test di autovalutazione, dopodiché dei revisori Unicef passeranno al vaglio la struttura per vedere se effettivamente rispetcia i requisiti richiesti.

L'approccio di "presa in cura" si riferisce a una filosofia di intervento che, secondo una visione olistica della persona, trova opportuno formare attorno al paziente/alunno una rete integrale di supporto che agisca sia sulla dimensione coinvolta con evidenza dalla patologia che sulla dimensione sana. L'idea, vale la pena ribadirlo, è che il piano terapeutico, personalizzato e individuale, necessita dell'intervento di tutti gli "operatori delle scienze della vita" che in modo aggiornato, condiviso e partecipato ne curano la realizzazione.

Ciò premesso si individuano così tra i partecipanti al piano di cura non solo medici e specialisti sanitari ma anche psicologi e terapisti (del respiro, fisioterapisti, logopedisti, neuropsicoterapeuti dell'età evolutiva) così come insegnanti (della scuola in ospedale e docenti volontari) e operatori delle play therapy (educatori della ludoteca, musicoterapisti, clown e operatori della pet-therapy). Tutti questi esperti, ciascuno per il proprio settore, concorrono alla realizzazione di un progetto di cura integrale, dove il singolo bambino, messo al centro delle opportune attenzioni e valutazioni multidisciplinari, è destinatario di un piano terapeutico complesso finalizzato al riequilibrio costante della dimensione emotiva e psicofisica, fonte essenziale per la necessaria resilienza e per una crescita quanto più possibile armoniosa. Si tratta di operare per la qualità di vita del paziente "nel qui adesso" ma anche per un progetto che volge lo sguardo a un orizzonte futuro.

10.3.3

La scuola in ospedale

La scuola in ospedale – a differenza di tutte le altre attività occasionali predisposte dall'equipe educativa dell'ospedale – preserva nel bambino quella continuità di sé e autonomia che la malattia limita fortemente. È una continuità istituzionale che la malattia non ha interrotto, ma anzi, intensificato dato che in ospedale l'insegnante – figura unica – gestisce tutte le materie. In secondo luogo, è un'iniziativa che comporta routine e scansione degli orari: elementi molto importanti perché garantiscono stabilità, sicurezza e prevedibilità nel contesto della malattia, costellato quasi sempre da incertezze. In terzo luogo, garantisce il permanere della socializzazione che va oltre la dimensione familiare (al padre e alla madre, infatti, non è consentito introdursi in aula durante le ore di lezione, almeno quando il bambino è in grado di spostarsi da solo dalla sua stanza).

Entrando nel dettaglio dell'esperienza educativa condotta dalla Scuola In Ospedale (SIO)²² in contesto clinico, è necessario definire in primo luogo chi sono gli alunni/pazienti a cui si rivolge e le azioni che muove a tutela non solo del percorso di studi ma, soprattutto, del benessere psicofisico del bambino.

Le attività educativo-didattiche sono rivolte prevalentemente a bambini e ragazzi ricoverati nei reparti di oncoematologia, neuro-oncologia, RIA e Subintensiva, Neuroscienze, Pediatria (medicina generale). Le attività della Scuola in Ospedale, le cosiddette lezioni, per motivi clinici si svolgono quasi esclusivamente in camera da letto con interventi individuali e spesso in presenza dell'adulto accompagnatore.

Per ogni paziente vengono stilate griglie d'osservazione riferibili allo stato psico-emotivo (rilevato in collaborazione con le psicologhe) e alla disponibilità e facoltà di partecipare ad attività educative; viene redatto anche un Piano educativo personalizzato (PEP) riferibile al vissuto ospedaliero, nel caso in cui il piano terapeutico prevedesse l'impossibilità di frequentare la scuola o comunque un numero significativo di assenze. Tali documenti vengono condivisi con la scuola di appartenenza, che ha così la possibilità di documentare e tenere aggiornato il portfolio del vissuto scolastico del proprio alunno, garantendogli il rispetto e l'attenzione dovuti per il vissuto passato e le esigenze future.

Questi documenti formalizzano l'intervento educativo e il percorso dell'alunno paziente, ma al contempo avvalorano il programma integrato di cura poiché indicano il lavoro dell'intero team e non solo della scuola.

Gli interventi condotti come esperti pedagogisti, prima ancora che come insegnanti, nella scuola e soprattutto nella rete degli operatori del piano terapeutico sono altresì ritenuti importanti sia per l'apporto positivo che offrono allo stato emotivo del bambino e della famiglia, sia per la possibilità di creare le condizioni di sviluppo

e acquisizione o riabilitazione di competenze globali, attraverso varie attività proposte e precedentemente accordate per finalità e obiettivi.

Seguendo tali valori la scuola ospedaliera si presenta al bambino/ragazzo chiedendogli la disponibilità a "star insieme" per "fare scuola... una scuola speciale!" I docenti spiegano così ai loro alunni e studenti che, visto il luogo in cui si trovano e la loro impossibilità di rinunciare a quanto imposto loro per guarire, hanno la possibilità di chiedere cosa avrebbero voglia di fare insieme a patto che questa "cosa" li faccia stare bene, dia loro sollievo. Sarà infatti compito del docente rispondere alle loro esigenze, conciliando le richieste con gli obiettivi e le finalità educative che chiaramente vengono tenute sempre presenti. Si tratta dunque di flettere l'organizzazione (generale e particolare) verso le esigenze personali del bambino/ragazzo.

Uno strumento che si presta molto spesso alle esigenze degli alunni/studenti è la narrazione fruita o compiuta.

La narrazione fruita è un ottimo strumento operativo, in particolare l'utilizzo di albi illustrati dai vari formati grafici, diversi per grandezza, tipologia d'immagini, carattere di scrittura e contenuti. La variabilità di albi consente un'ampia scelta che così si rende adeguata alle singole difficoltà motorie, sensoriali, cognitive, psicologiche, emotive, culturali. L'albo concede un tempo opportuno di lettura lasciando spazio alle successive e possibili riflessioni condivise, la possibilità di immaginare e trascrivere nuovi pensabili finali e di illustrare secondo la propria fantasia contenuti, considerazioni o nuove interpretazioni.

Questo tipo d'approccio dimostra quotidianamente l'efficacia attraverso la possibilità concreta di centrare l'obiettivo educativo, predisponendo con cura l'"ambiente d'apprendimento". La scuola ospedaliera è così in grado di offrire all'alunno/paziente esattamente quello di cui ha bisogno per sviluppare le proprie competenze e per vivere momenti di benessere. Si tratta di offrire situazioni emotivamente appaganti, cognitivamente motivanti che di conseguenza creano benessere psicofisico. Nella rete delle proposte previste dal piano terapeutico personalizzato, azioni-situazioni di benessere ovviamente favoriscono l'efficacia della proposta globale, del recupero psicofisico, della crescita armoniosa, del superamento della situazione di crisi. La cura, pare banale ricordarlo, non corrisponde alla guarigione. Prendersi cura della persona attraverso una proposta integrale, personalizzata, studiata,

²² In particolare, la SIO nel suo operare adotta una metodologia specifica che prevede i seguenti presupposti essenziali:

- . Massima cura nel porre rispetto alla persona che deve concedere la volontà di avviare una relazione;
- . Offrire ascolto autentico, professionale e attento poiché nato da vero interesse per l'altro;
- . Cura e attenzione nell'impiegare competenze e abilità che ogni volta siano finalizzate alla persona e al processo cognitivo e affettivo attivato, e mai al prodotto;
- . Assunzione di responsabilità rispetto al mandato professionale.

monitorata, coordinata, condivisa corrisponde al prendersi cura della qualità di vita della persona, qualunque sia poi l'esito del percorso di malattia.

10.3.4

Altri interventi

Pet-therapy. Studi medici hanno evidenziato che – soprattutto in ambito pediatrico – la Pet-therapy ha un notevolissimo successo.

In ambito ospedaliero, la Pet-Therapy contribuisce ad alleviare lo stress psicologico dei piccoli pazienti e dei loro genitori, promuovendo il loro benessere durante la degenza. Le interazioni con gli animali di terapia normalizzano l'esperienza dell'ospedale per i bambini, dimostrando una maggiore accettazione dell'esperienza sanitaria. L'animale ha una funzione distrattiva: focalizza su di sé l'attenzione dei piccoli degenti, stimolandone sentimenti positivi e rilassanti che richiamano alla loro mente gli amici e la loro casa. Nei bambini, inoltre, il cane spesso diminuisce il disagio durante le procedure mediche dolorose (prelievo del sangue, inserimento di una flebo, medicazione ecc...) e risulta utile anche ai medici e agli infermieri, in quanto il bambino è più disposto a riceverle.

Clown therapy. I primi "dottori-clown" apparvero negli anni '80 a New York. Michael Christensen, clown professionista, impiegato all'epoca al Big Apple Circus, insieme a Paul Binder, fondò nel 1986 la "clown Core Unit", per portare il sorriso e la fantasia negli ospedali pediatrici²³.

Far sorridere un bambino è semplice, ma quando purtroppo va incontro a una malattia grave o di lunga degenza diventa quasi "un compito" importante. È stato dimostrato con molti studi che la clown terapia è una medicina speciale per i piccoli pazienti che grazie al sorriso affrontano il processo di guarigione in modo più sereno.

Gli effetti della risata sono tutti positivi, sia da un punto di vista biologico, in quanto è un esercizio muscolare e respiratorio che agevola il processo di purificazione e liberazione delle vie respiratorie superiori, può aumentare le difese immunitarie e il

livello di ossigeno nel sangue, sia da quello psicologico grazie alle sue proprietà antidepressive, la risata rappresenta un primo passo verso una condizione di ottimismo che contribuisce a donare gioia di vivere. Assecondando le proprietà benefiche della risata, sono ormai molti i sostenitori dell'utilizzo delle tecniche clown nelle corsie degli ospedali, per aiutare moralmente ma, come detto, anche dal punto di vista fisiologico i degenti, con particolare attenzione ai bambini, il clown è in grado di intervenire nei luoghi di malattia, infondendo il buonumore e l'allegria, creando un buon clima di familiarità con i malati, e riducendo il disagio e l'estraniamento dei piccoli degenti e i loro familiari.

ESPERIENZE

L'ESPERIENZA DI SIO DEL MEYER

In risposta al bisogno di coordinare l'intervento educativo e ampliarne il piano, personalizzando un'offerta formativa adeguata al piano terapeutico, l'organizzazione sanitaria e quella scolastica si uniscono nel dettagliare programmi integrali di cura alla persona. È possibile, lo è attualmente in fase di sperimentazione presso un ospedale pediatrico, immaginare strumenti di documentazione condivisi, utili alla ricerca di soluzioni che consentano di pianificare l'intervento di risorse (umane, progettuali, materiali) anticipandone la lettura e registrandone la "misura della complessità". Parallelamente allo strumento in uso nella AOU Meyer, finalizzato alla rilevazione della complessità del paziente, così da attivare correttamente e in tempi rapidi tutta la rete operativa necessaria alla presa in carico, lo strumento adottato da una scuola primaria ospedaliera consente di registrare la complessità della rete degli operatori che al meglio possono intervenire nel processo integrato di cura e nel piano educativo personalizzato. Lo strumento, attraverso un sistema di punteggi riesce a considerare l'incidenza della complessità dettata dalla presenza di operatori, indispensabili alla cura integrale del bambino in area sanitaria, assistenziale, scolastica e di sostegno alla cura. Attraverso venti descrittori si arriva a misurare la "complessità dell'alunno", in merito alle necessità indispensabili. Tale strumento si sta dimostrando utile sia per la progettazione degli interventi educativi personalizzati che per la programmazione delle necessità degli alunni/pazienti e l'individuazione delle risorse necessarie future. In tal caso, l'integrazione si compie anche attuando collaborazioni sul piano formale atte a tutelare il piano di intervento sanitario e l'offerta educativa e formativa.

²³ La Comico Terapia ha raggiunto un altissimo grado di popolarità anche grazie al film "Patch Adams", interpretato nel 1998 da Robin Williams: la storia vera di Hunter Patch Adams, un compassionevole studente di medicina che rischia la sua carriera sfidando la classe medica con la sua decisa convinzione che ridere sia "contagioso".

DALLA PARTE DELLE BAMBINE E DEI BAMBINI - IO STO BENE

In un contesto di malattia cronica/complessa offrire la possibilità di narrare e narrarsi attraverso la parola o la rappresentazione iconografica significa dedicare uno spazio privilegiato al racconto delle emozioni e dei vissuti e quindi esprimere, ordinare ed elaborare il percorso di malattia che si sta vivendo.

In linea con i recenti approcci di medicina narrativa, volti a porre l'attenzione sulla storia di malattia, l'équipe multidisciplinare di lavoro (insegnanti, psicologi, educatori) presente al Pediatrico Meyer, articola e propone attività narrative. Le esperienze raccolte confermano quanto la narrazione consenta ai bambini ospedalizzati di esplorarsi e comprendere, e allo stesso tempo di riconoscersi e appoggiarsi sulle emozioni e sui vissuti altrui, attraverso canali condivisi e adeguati alla loro età. Martina (6 anni) attraverso la possibilità di scrivere al Signor Meyer, esprime tutta la sua gioia in un disegno che la rappresenta con un "grande sorriso e a braccia aperte", quasi a porgere un abbraccio immenso; con la sua scrittura incerta nella lettera scrive: "Caro Signor Meyer ti voglio far sapere che IO STO BENE".

A. scrive alla scuola secondaria Meyer: "Il primo giorno che mi sono presentata ero spaventata e disorientata dal fatto che non conoscevo le professoresse ma soprattutto perché ero sola all'ultimo anno della scuola media... l'anno delle scelte... l'anno che mi avrebbe portato a diventare grande. Ho pensato sto perdendo tutto... ma proprio tutto. Invece già dalla prima lezione mi sono accorta che se anche ero sola, spaventata e disorientata, le professoresse erano dolci e comprensive e quando ho avuto qualche problema di salute... mi hanno aiutata e spronata a stare meglio mi hanno fatto sentire la loro presenza preoccupandosi principalmente della mia salute. Ho ascoltato i loro consigli su come affrontare questo momento della mia vita che anche se oggi non è bella ma è sempre vita... è la mia vita e di nessun altro e spetta a me viverla anche se spesso ho conosciuto momenti bui e tristi e ancora combatto per credere che se sono malata non è per una punizione divina ma perché questo doveva essere il mio percorso per essere diversa, migliore oppure solo a... la mia sfida oggi è vivere e grazie anche alla scuola sto riaffacciandomi alla vita".

Bibliografia

- Addarii F., Vagnoli L., Mariniello S., Lo strumento narrativo nell'ospedale pediatrico: "Storie che scorrono in corsia" e "L'album delle cose strane", in Narrazioni che disegnano mondi. Vivere la complessità, fare le differenze., Biella, 5-6 ottobre 2018, Terzo Convegno di "Pensieri circolari: narrazione, formazione e cura", <https://www.vocieimmaginidicura.it/2018-narrazioni-che-disegnano-mondi/>
- American Academy of Pediatrics. Policy statement. Breastfeeding and the use of human milk. Pediatrics 2012;129:827-41
- BagciBosi A, Eriksen K, Sobko T, Wijnhoven T, Breda J., Breastfeeding practices and policies in WHO European Region Member States. Public Health Nutr 2016;19(4):753-64
- Benini E., Bambini in pigiama. Il vissuto d'ospedalizzazione, Roma, Edizioni Ma.Gi., 2004
- Bergman N.J. The neuroscience of birth and the case for Zero Separation. Curationis 2014;37(2), Art. #1440
- Borgna E., L'attesa e la speranza, Milano, Feltrinelli, 2018
- Borgna E., La fragilità che è in noi, Einaudi, Torino, 2014
- Canevaro A., Quando i bambini si perdono nel bosco, Firenze, La Nuova Italia, 1976
- Canevaro A., Scuola inclusiva e mondo più giusto, Erickson, Trento, 2019
- Capra P, Dettoni L, Suglia A, Di Pilato M, Marino M, Ragazzoni P, Scarponi S. Disuguaglianze e prima infanzia. Interventi precoci per un futuro in salute. Grugliasco: Servizio Sovrazonale di Epidemiologia, INMP, 2016
- Capurso M., Gioco e studio in ospedale. Creare e gestire un servizio ludico-educativo in un reparto pediatrico, Trento, Erickson, 2014
- Capurso M., Quando un bambino si ammala, Roma, Magi, 2008
- Caso R., Bambini in ospedale. Per una pedagogia della cura, Roma, Editoriale Anicia s.r.l., 2015
- Catarsi E. (a cura di), Clown: la medicina del sorriso. Un percorso di formazione, Prato, Giunti, 2008
- Catarsi E. (a cura di), Le attività di animazione in ospedale. Repertorio, Prato, Giunti, 2008

CCM. Rapporto Sorveglianza 0–2. 2016 http://www.ccmnetwork.it/imgs/C_27_MAIN_page_1105_listaFile_List11_itemName_0_file.pdf

Celesti L., Peraldo M., Visconti P., La Carta dei Diritti del Bambino in Ospedale. Manuale di Accreditamento volontario, Torino, Centro Scientifico Editore, 2005

Centro per la salute del bambino e Associazione culturale pediatri, Senza confini: come ridisegnare le cure all'infanzia e all'adolescenza, integrando i servizi, promuovendo l'equità, diffondendo le eccellenze, 20/9/2020, www.csbonlus.it, www.acp.it

Centro per la salute del bambino onlus, La nurturing care per lo sviluppo infantile precoce (traduzione di Nurturing care for early childhood development, Geneva, WHO, 2018). https://csbonlus.org/wp-content/uploads/2020/09/Nurturing-care-ita-x-sito_ultima-versione.pdf

Colson S. What Happens to Breastfeeding When Mothers Lie Back? Clinical Applications of Biological Nurturing. Clinical Lactation Vol. 1, Fall 2010

D'haenens F et al. The effects of continuity of care on the health of mother and child in the postnatal period: a systematic review European Journal of Public Health, 1–13, 2019

Dartington T., Lyth I. M., Polacco G. W., Bambini in ospedale. Una ricerca dalla Tavistock Clinic, Napoli, Liguori, 1992

Di Fiore D., Ragazzi con la bandana. La scuola come cura in ospedale, Avellino, Infinito editori, 2015

European Commission, Directorate Public Health and Risk Assessment. EU Project on Promotion of Breastfeeding in Europe. Protection, Promotion and Support of Breastfeeding in Europe: A Blueprint for Action (Revised). Luxembourg: European Commission, 2008

European Commission. EU Action Plan on Childhood Obesity 2014–2020, accessed April 2018 goo.gl/wCXWcb

Fair F, Raben L, Watson H, Vivilaki V, van den Muijsenbergh M, Soltani H, the ORAMMA team. Migrant women's experiences of pregnancy, childbirth and maternity care in European countries: A systematic review, PLoS One. 2020; 15(2): e0228378.

Filippazzi G., Un ospedale a misura di bambino. Esperienze e proposte, Milano, FrancoAngeli, 2004

Friedman E. et al., Putting health equity at heart of universal coverage: the need for national programmes of action. *BMJ* 2019;367

Global Breastfeeding Collective <http://www.who.int/nutrition/topics/global-breastfeedingcollective/en/>

Global Strategy for Women's, Children's and Adolescents' Health (2016–2030). New York: Every Woman Every Child, 2015

Guida pratica alla genitorialità positiva, SDC, 2012

Health literacy. The solid facts. WHO, 2013

Heckman J., Four big benefits of investing in Early Child Development <https://heckmanequation.org/>

Horta BL, Victoria CG. Long-Term Effect of Breastfeeding. A Systematic Review. Geneva: WHO, 2013

Howard LM, et al. Non-psychotic mental disorders in the perinatal period. *Lancet* 2014;384: 1775-88.

Ianes D., Cramerotti S., Fogarolo F., Il nuovo PEI in prospettiva bio-psico-sociale ed ecologica, Erickson, Trento, 2021

Improving early childhood development: WHO guideline. Geneva: World Health Organization; 2020.

Investire precocemente in salute: azioni strategiche nei primi mille giorni di vita, Accordo tra il Governo le Regioni e le Province Autonome di Trento e Bolzano, 20/1/2020

Ip S, Chung M, Raman G et al. A summary of the Agency for Healthcare Research and Quality's evidence report on breastfeeding in developed countries. *BreastfeedMed* 2009;4:Suppl. 1, S17-S30

Istituto superiore di Sanità. I Consultori Familiari a 40 anni dalla loro nascita tra passato, presente e futuro- sintesi dei risultati, 2019 https://www.epicentro.iss.it/consultori/pdf/sintesi-risultati-28_11_19.pdf

Jancovic M., Ne vale sempre la pena. Il dottor sorriso, i suoi pazienti e il vero valore della vita, Milano, Baldini&Castoldi, 2018

Kanizsa S., La paura del lupo cattivo. Quando un bambino è in ospedale, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2013

Kanizsa S., Luciano E., La scuola in ospedale, Roma, Carocci Editori, 2009

Kuo DZ, Houtrow AJ et al *Family-Centered Care: Current Applications and Future Directions in Pediatric Health Care* *Matern Child Health J* (2012) 16:297–305 https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3262132/pdf/10995_2011_Article_751.pdf

Lauria et al. Il Consultorio familiare per la tutela e promozione della salute dei singoli e delle comunità: una riflessione ai tempi del Coronavirus. *EpidemiolPrev* 2020; 44 (5-6) Suppl 2:374-379. doi: 10.19191/EP20.5-6.S2.139

Lawrence RA. Breastfeeding: a public health issue, not just a matter of choice. *BreastfeedMed* 2012;7:67-8

Lucangeli D., Cinque lezioni leggere sull'emozione di apprendere, Erickson, Trento, 2019

Lucangeli D., Vicari S., Psicologia dello sviluppo, Mondadori, Milano, 2019

Mariniello S., Una pedagogia per il sorriso. Appunti di una maestra ospedaliera, Trento, Erickson, 2019

Marmocchi P, Dall'Aglio C., Zannini M., Educare le life skills. Come promuovere le abilità psico-sociali e affettive secondo l'Organizzazione Mondiale della Sanità, Trento, Erickson, 2004

Michelon F., A scuola in pigiama, Milano, Lampi di stampa, 2007

Milinc M, Travan L, Cattaneo A, et al. Effectiveness of biological nurturing on early breastfeeding problems: a randomized controlled trial. *Int Breastfeed J.* 2020;15:2

Ministero della salute. Linee di indirizzo nazionali sulla protezione, la promozione ed il sostegno dell'allattamento al seno, 2008

Ministero della salute, Linee guida nazionali Gravidanza fisiologica, 2010

Mortari L., Filosofia della cura, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2015

Obiettivi di sviluppo sostenibile https://unric.org/it/images/2016/April/UN_DPI_SDG_presentation_ITA_PDF.pdf [Data di accesso: 10/02/2019].

Oliviero A., Il cervello che impara. Neuropedagogia dall'infanzia alla vecchiaia, Firenze, Giunti, 2017

Partnership for Maternal, Newborn & Child Health (PMNCH) *Commitments to Every Woman Every Child's Global Strategy for Women's, Children's and Adolescents' Health (2016-2030)* https://www.who.int/pmnch/activities/advocacy/globalstrategy/2016_2030/commitments-report-2015-2017.pdf Accesso 10/02/2019

Paul IM, Bartok CJ, Down DS et al. Opportunities for the primary prevention of obesity during infancy. *AdvPediatr* 2009;56:107-33

Percorso Nascita. Linee di indirizzo, elementi di analisi e proposte, SDC, 2015

Progetto Europeo PARENT, <https://www.epicentro.iss.it/materno/progetto-parent>

Il punto di vista dell'Associazione Culturale Pediatri sull'alimentazione complementare, 7/12/2017

Regione Friuli Venezia Giulia, Linee di Indirizzo per l'alimentazione nei Nidi di infanzia 3 mesi-3 anni, proposte operative per la ristorazione nei Nidi di Infanzia, 2017 https://asugi.sanita.fvg.it/it/schede/menu_salute_prevenzione/alimentazione/ian_linee_indirizzo_alimentazione_nidi_infanzia.html

Regione Piemonte, Sanità, Salute materno infantile <https://www.regione.piemonte.it/web/temi/sanita/salute-materno-infantile/percorso-nascita#:~:text=Il%20Percorso%20Nascita%20%C3%A8%20un,uniformi%20su%20tutto%20il%20territorio>

Reid R, Haggerty J, Mckendry R. Dissiper la confusion: concepts et mesures de la continuité des soins. 2002. <http://www.fcass-cfhi.ca>

Ricci G., Dal "curare" al "prendersi cura". Bisogni e servizi educativi per un bambino ospedalizzato, Roma, Armando editore, 2003

Robertson J., Bambini in ospedale, Milano, Feltrinelli Editore, 1973

Sala R., Filosofia per i professionisti della cura, Roma, Carocci, 2014

Sarfatti A., Fatus S., Non chiamarmi Passerotto! I diritti dei bambini in ospedale, Firenze, Giunti, 2009

Spinetta J. J., Rapporti tra medici, genitori, bambini: strategie di supporto alla famiglia del bambino malato, «Notiziario della Federazione Italiana Associazioni Genitori di Oncoematologia Pediatrica», aprile 2000, anno 2, n. 1, reperibile al link: www.fiagop.it/documents/notiziario_aprile_2000.pdf

Stuebe A. The risks of not breastfeeding for mothers and infants. *RevObstetGynecol* 2009;2:222-31

Tamburini G., Visite domiciliari per mamme e bambini: razionale, evidenze, modelli e ipotesi di attuazione. *Medico e Bambino* 2014;33(8):511-518 https://www.medicoebambino.com/?id=1408_511.pdf

Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile https://unric.org/it/images/Agenda_2030_ITA.pdf Accesso 10/02/2019

UNICEF. Innocenti Declaration on the Protection, Promotion and Support of Breastfeeding. UNICEF, New York, 1990 <http://www.unicef.org/programme/breastfeeding/innocenti.htm>

Victora CG et al. Breastfeeding in the 21st century: epidemiology, mechanisms, and lifelong effect. *Lancet* 2016;387:475-90

Waddell K, Belal A, Alam S, Wilson MG. Rapid synthesis: Examining the effects of prenatal education. Hamilton, Canada: McMasterHealth Forum, 27 September 2019

Walker SP, Wachs TD, Grantham-McGregor S et al. Inequality in early childhood: risk and protective factors for early child development. *Child development* 1. *Lancet* 2011; 378: 1325-38

Wang et al. The effectiveness of the laid-back position on lactation-related nipple problems and comfort: a meta-analysis. *BMC Pregnancy and Childbirth* 2021; 21:248

WHO. Recommendations on health promotion interventions for maternal and newborn health 2015, https://www.who.int/maternal_child_adolescent/documents/health-promotion-interventions/en/ [Data di accesso: 10/02/2019].

WHO. The Minsk Declaration, The Life-course Approach in the Context of Health 2020, 2015

WHO. Global Targets 2025 to improve maternal, infant and young child nutrition. WHO, Geneva, 2014 http://www.who.int/nutrition/topics/nutrition_globaltargets2025/en/

WHO. Maternal, Infant and Young Child Nutrition Implementation Plan. Report by the Secretariat. Geneva: WHO, 2011 http://apps.who.int/gb/ebwha/pdf_files/WHA64/A64_22-en.pdf

WHO. National implementation of the Baby-friendly Hospital Initiative. Geneva: World Health Organization, 2017

WHO/UNICEF. Global Strategy for Infant and Young Child Feeding. Geneva: WHO, 2003 goo.gl/y2nN6S

WHO/UNICEF. The Baby Friendly Hospital Initiative <http://www.unicef.org/programme/breastfeeding/baby.htm>

WHO Regional Office for Europe. Country profiles on nutrition, physical activity and obesity in the 53 WHO European Region Member States: Methodology and summary. WHO/EURO, Copenhagen, 2013, accessed April 2018 http://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0004/243337/Summary-document-53-MScountry-profile.pdf

WHO. International Code of Marketing of Breast-milk Substitutes. Geneva: WHO; 1981 http://www.who.int/nutrition/publications/code_english.pdf

Sitografia

<https://abio.org/cosa-facciamo/diritti.html>

<https://www.unicef.it/italia-amica-dei-bambini/insieme-per-allattamento/ospedale-amico-bambini/>

<http://www.sorridimi.it/sorridimi/la-clownterapia>

<https://www.miur.gov.it/scuola-in-ospedale-e-istruzione-domiciliare>

<http://www.epicentro.iss.it/okkioallasalute/dati2016.asp>

<http://www.euro.who.int/en/health-topics/noncommunicable-diseases/obesity>

<http://www.unicef.it/doc/152/gli-ospedali-amici-dei-bambini-in-italia.htm>

Capitolo 11

Aadolescenze e promozione del benessere nelle giovani generazioni

11.1

Adolescenti tra cambiamento e ricerca di stabilità

Come ricordano spesso coloro che lavorano prossimi a ragazzi e ragazze dagli 11 ai 18 anni, progettare servizi e interventi per e con loro significa accettare di essere consapevoli equilibristi sul confine di età in continuo mutamento.

L'adolescenza è una fase della crescita molto complessa, caratterizzata da difficoltà e ambivalenze che gli adulti sembrano aver dimenticato con risposte minimizzanti o di negazione della sofferenza che caratterizza questa fase della vita come inevitabile coloritura dei compiti evolutivi. Questa è l'epoca della fine del senso di onnipotenza che ha caratterizzato gli anni dell'infanzia, si coglie la propria finitezza e imperfezione, ed è necessario affrontare il superamento della dipendenza dalle figure adulte e genitoriali. La propria immagine, il proprio corpo raramente soddisfa, e la costruzione dell'identità passa attraverso tsunami di emozioni che richiedono ancoraggi stabili.

Gli operatori e le operatrici si trovano continuamente sollecitati da novità, trasformazioni e cambiamenti non sempre colti interamente, ma che è necessario imparare a intercettare per farsene carico. Alla mobilità connaturata a queste età corrisponde, oggi una realtà carica di tensioni, incertezze disuguaglianze sociali e generazionali, a cui le giovanissime e giovani generazioni stanno reagendo, a modo loro. I preadolescenti e adolescenti di oggi si trovano davanti a uno scenario caratterizzato dalla loro sempre minore incidenza nel "fungo" demografico, una rarefazione che si accompagna ha difficoltà di identificarli come soggetti delle politiche pubbliche, destinatari di servizi territoriali stabili, beneficiari "speciali" di azioni finalizzate alla promozione della qualità della vita nelle comunità locali.



Le nuove generazioni di adolescenti interpretano il processo adolescenziale secondo dei criteri che spesso li rendono quasi del tutto incomprensibili ai loro docenti, ai loro genitori e a molti operatori e operatrici che lavorano con loro, favorendo così le proiezioni più negative nei loro confronti perché quando non si capisce una cosa si tende ad attribuirle un significato parzialmente negativo. «Ma il profilo prevalente che emerge dagli adolescenti non è condizionato in modo esclusivo dal pessimismo. Anzi appare quello proprio di adolescenti attenti al nuovo. Il loro approccio appare aperto, pluralista, tollerante, cosmopolita; essi sperano nel progresso tecnologico, in una comunicazione più facile tra le persone che abitano il pianeta, in una maggiore diffusione della democrazia e dell'istruzione»¹.

In altri capitoli del testo sono stati descritti servizi che intercettano questa fascia di età, si pensi in particolare al capitolo ottavo, ma non solo, qui si vuole però dedicare loro un focus specifico a partire dal concetto di benessere.

11.2 I bisogni emotivi e relazionali negli adolescenti oggi

Il presente contributo si propone di tratteggiare alcune tematiche connesse con i bisogni emotivi e relazionali degli adolescenti, focalizzandosi in particolare sulle peculiarità del contesto storico e sociale in cui i giovani di oggi sono chiamati a crescere e svilupparsi.

11.2.1

L'apprendimento nel contesto contemporaneo e l'evoluzione dell'identità adulta

L'apprendimento, inteso come strumento primario di adattamento e sopravvivenza, assume un'importanza cruciale nei contesti in continua evoluzione, offrendo spunti di riflessione significativi per comprendere le dinamiche attuali. In un'epoca caratterizzata da trasformazioni strutturali profonde, l'identità stessa subisce un processo di metamorfosi radicale, richiedendo un approccio innovativo per affrontare le sfide del mondo contemporaneo (Baumann, 2014).

Il concetto di adultità, in particolare, si evolve, trasformandosi da una condizione statica a un processo dinamico di acquisizione di competenze specifiche, necessarie per navigare la complessità del mondo moderno. Essere un adulto oggi significa possedere la capacità di agire e interagire efficacemente nel mondo, sviluppando al contempo una profonda consapevolezza di sé e del contesto circostante.

L'adulto moderno, a differenza delle generazioni precedenti, deve essere in grado di operare in un modo significativamente diverso, integrando competenze di consapevolezza, pensiero critico e capacità di dare un senso al mondo e alla propria esistenza. Il percorso verso l'età adulta rimane intrinsecamente legato all'apprendimento delle regole e all'adesione a logiche condivise, elementi imprescindibili per la convivenza sociale e la partecipazione attiva alla comunità. Tuttavia, l'essere adulto oggi richiede anche lo sviluppo di un solido equilibrio interiore, una capacità di orientamento consapevole e la competenza di prendere decisioni ponderate, basate su una profonda comprensione di sé e del mondo circostante (Coccimiglio e Garista, 2019). Questa trasformazione è in gran parte dovuta alla crescente complessità del mondo, accelerata dalle innovazioni tecnologiche che si sono susseguite a partire dal primo Novecento, culminando nell'intelligenza artificiale contemporanea. La linearità del passato è stata soppiantata da una rete intricata di connessioni e interdipendenze, in cui i cambiamenti si verificano con una rapidità senza precedenti.

Il concetto di adultità, in quanto costruito sociale, è intrinsecamente legato alle esigenze, ai valori e alle idee predominanti in un determinato momento storico (Herzog, 2020). Nonostante non vi sia una teoria unitaria sul concetto di adultità, il dibattito scientifico sembra focalizzarsi su due poli opposti: da un lato, l'adultità definita da criteri oggettivi come indipendenza economica e stabilità familiare, dall'altro come processo soggettivo di costruzione dell'individualità e di sviluppo personale. Le trasformazioni socio-culturali degli ultimi decenni sembrano aver generato sfide e opportunità soprattutto nella seconda declinazione e le traiettorie di vita degli adulti contemporanei si caratterizzano per la loro fluidità e imprevedibilità, richiedendo la capacità di gestire transizioni complesse e un costante adattamento a contesti in rapida evoluzione.

¹ Miur, 2019, *Adolescenti oggi. Nuova alleanza. Nuove sfide educative. Percorso di ascolto e di dialogo*.

Le specificità socio-culturali, norme e valori sociali, aspettative di genere e ideologie culturali, plasmano in modo differenziato il percorso di crescita verso l'età adulta per uomini e donne, influenzando lo sviluppo di competenze distinte e la costruzione di identità individuali. L'età adulta, in questa prospettiva, non rappresenta più una fase statica e definita, bensì un processo dinamico di apprendimento continuo, in cui gli individui sono chiamati a reinventarsi costantemente per affrontare le sfide del mondo del lavoro, delle relazioni interpersonali e della vita personale. I tempi di transizione si configurano sempre più prolungati, caratterizzati anche da una dilazione di tappe tradizionali come l'indipendenza economica o la costituzione della coppia convivente (Beckert et al., 2020). Questo fenomeno, spesso descritto con termini quali "adultescenza" richiede una lettura più approfondita e attenta, che superi le interpretazioni semplicistiche di immaturità o di fuga dalle responsabilità. La posticipazione delle tappe tradizionali dell'età adulta può essere interpretata come una strategia adattiva per affrontare un contesto socio-economico incerto e complesso, in cui i giovani cercano di acquisire le competenze e le risorse necessarie per costruire un futuro stabile e soddisfacente.

L'apprendimento emerge, nei processi descritti di sviluppo dell'adulto contemporaneo, come un pilastro fondamentale, transcendendo la mera acquisizione di nozioni e abilità per configurarsi come un processo trasformativo che coinvolge la sfera cognitiva, emotiva e relazionale (Knapke et al., 2024). In un contesto in cui i cambiamenti sono all'ordine del giorno, la capacità di apprendere in modo continuo e adattarsi alle nuove sfide diventa un fattore determinante per il successo personale e professionale. L'adattabilità, intesa come la capacità di modulare i propri pensieri, comportamenti ed emozioni in risposta a situazioni nuove, inattese o incerte, si rivela una competenza cruciale per affrontare le sfide del mondo contemporaneo (Feraco et al., 2022). L'apprendimento esperienziale, in particolare, si configura come un approccio efficace per promuovere l'adattamento, in quanto consente agli individui di apprendere attraverso l'azione, la riflessione e l'integrazione di nuove conoscenze. Allo stesso tempo, l'apprendimento non si limita più all'ambito formale dell'istruzione, ma si estende a tutte le dimensioni della vita, includendo le esperienze lavorative, le relazioni interpersonali e le attività del tempo libero. L'apprendimento permanente, o lifelong learning, diventa quindi un imperativo per gli adulti che cercano di rimanere competitivi nel mercato del lavoro, coltivare le proprie

passioni e partecipare attivamente alla vita privata e sociale. In particolare, la capacità di auto-regolazione, ovvero la capacità di gestire autonomamente il proprio processo di apprendimento, diventa sempre più importante in un contesto in cui l'apprendimento è autodiretto e personalizzato, così come la motivazione intrinseca, ovvero il desiderio di apprendere per il piacere di apprendere, gioca un ruolo fondamentale nel sostenere l'impegno e la perseveranza nell'apprendimento a lungo termine (Billet, 2018; Chianese, 2012). Le emozioni positive, come la curiosità e l'entusiasmo, possono favorire l'apprendimento, mentre le emozioni negative, come l'ansia e la frustrazione, possono ostacolarlo, come si evince dagli studi sui sistemi motivazionali di Linchtemberg.

Oltre all'apprendimento e all'adattamento, la consapevolezza di sé e la capacità decisionale emergono come competenze fondamentali per l'adulto contemporaneo. La consapevolezza di sé implica la capacità di riconoscere e comprendere le proprie emozioni, i propri valori, i propri punti di forza e di debolezza. Questa competenza consente agli individui di prendere decisioni più informate e coerenti con i propri obiettivi e valori, di gestire le proprie emozioni in modo efficace e di costruire relazioni interpersonali più autentiche e significative.

La capacità decisionale, a sua volta, implica la capacità di valutare le diverse opzioni disponibili, di considerare le conseguenze delle proprie scelte e di assumersi la responsabilità delle proprie azioni. In un mondo sempre più complesso e interconnesso, la capacità di prendere decisioni ponderate e consapevoli diventa essenziale per affrontare le sfide della vita personale e professionale. La capacità di pensiero critico, ovvero la capacità di analizzare le informazioni in modo obiettivo e di valutare le diverse prospettive, è fondamentale per prendere decisioni informate e consapevoli.

Inoltre, la capacità di *problem solving*, ovvero la capacità di identificare e risolvere i problemi in modo efficace, è essenziale per affrontare le sfide complesse del mondo contemporaneo. Le competenze socio-emotive, che includono la consapevolezza di sé, l'autoregolazione, la consapevolezza sociale, le abilità relazionali e il processo decisionale responsabile, svolgono un ruolo cruciale nel promuovere il benessere psicologico e il successo personale e professionale. Tali competenze possono essere promosse attraverso interventi mirati che favoriscono lo sviluppo di abilità di auto-riflessione, di gestione delle emozioni e di comunicazione efficace, contribuendo così a migliorare la qualità della vita e il benessere degli individui.

11.2.2

L'impatto delle innovazioni tecnologiche sulla complessità del mondo moderno

L'accelerazione tecnologica, con l'avvento dell'intelligenza artificiale e delle nuove frontiere digitali, ha trasformato radicalmente il panorama sociale ed economico, amplificando la complessità del mondo in cui viviamo. Questa trasformazione ha generato nuovi ostacoli, sfide e sicuramente opportunità per l'individuo contemporaneo, richiedendo un ripensamento delle competenze necessarie per orientarsi in questo contesto in continua evoluzione. La capacità di adattarsi ai cambiamenti tecnologici, di apprendere nuove competenze digitali e di utilizzare in modo critico e consapevole le nuove tecnologie è diventata essenziale non solo per rimanere competitivi nel mercato del lavoro, ma per garantire una partecipazione attiva e una dimensione democratica alla società digitale (Contucci et al., 2019).

Inoltre, l'esplosione di informazioni e la proliferazione di fonti di informazione online richiedono la capacità di valutare criticamente le informazioni, di distinguere tra fonti affidabili e non affidabili o di proteggersi dalla disinformazione tanto che l'alfabetizzazione digitale, intesa come la capacità di utilizzare le tecnologie digitali in modo efficace e responsabile, è diventata una competenza fondamentale per tutti i cittadini, indipendentemente dall'età o dal livello di istruzione. Parallelamente, l'inarrestabile avanzata dell'intelligenza artificiale solleva una serie di interrogativi etici e sociali di vasta portata che esigono una riflessione critica e multidisciplinare.

Torna, anche da questa prospettiva, la necessità di coltivare competenze trasversali come il pensiero critico, la creatività, la collaborazione e la comunicazione, che consentono di affrontare problemi complessi, di generare soluzioni innovative e di interagire efficacemente in contesti multiculturali e multidisciplinari per l'esercizio pieno della cittadinanza e per la partecipazione attiva alla costruzione di una società più inclusiva e consapevole.

La transizione digitale ha ulteriormente complicato la crisi del ruolo adulto che, sia come singolo sia nei ruoli istituzionali come portatore di sapere e certezze, ha perso gran parte della sua autorità e del suo prestigio, ritrovandosi a navigare in un mondo in rapido cambiamento, dove le competenze e le conoscenze acquisite nel passato rischiano di diventare rapidamente obsolete.

In questo scenario, i giovani si trovano a confrontarsi con figure adulte incerte e disorientate, incapaci di fornire loro un modello di riferimento stabile e affidabile. L'erosione delle certezze e dei valori tradizionali ha lasciato spazio a un senso di smarrimento e di precarietà, in cui i giovani si sentono soli e abbandonati nella ricerca di un significato e di un'identità.

I giovani, in particolare, si trovano a dover affrontare sfide inedite, come la precarietà del lavoro, la crisi ambientale e la polarizzazione sociale, che mettono a dura prova la loro capacità di progettare il proprio futuro e di dare un senso alla propria esistenza. Questo senso di smarrimento può sfociare in una forma di nichilismo, inteso come negazione dei valori e perdita di significato, che può avere conseguenze devastanti sulla salute mentale e sul benessere psicologico dei giovani (Serio, 2013). In Italia, questa situazione è stata ulteriormente aggravata da fattori specifici, come la crisi economica e la mancanza di opportunità lavorative, che hanno contribuito a creare un clima di sfiducia e disillusione nei confronti del futuro (Sica et al., 2015). La sociologia del lavoro ha evidenziato come le nuove generazioni stiano sviluppando un rapporto con il lavoro sempre più strumentale, focalizzato sulla ricerca di flessibilità e di un equilibrio tra vita professionale e personale, piuttosto che sulla realizzazione di una carriera stabile e duratura.

11.2.3

Cambio del modello educativo: da formale ad affettivo-relazionale

I cambiamenti fin qui descritti sono numerosi, articolati e profondi; e tuttavia, per comprendere i bisogni emotivi e relazionali attuali, occorre considerare le problematiche scaturite dal tentativo di superare un modello educativo tradizionale, connotato da una struttura formale, gerarchica e rigidamente definita, a favore di un approccio che pone al centro la soggettività, le emozioni e le relazioni interpersonali. Nel modello formale, l'adulto rappresentava un punto di riferimento stabile e autorevole, depositario di un sapere codificato e di valori assoluti da trasmettere alle nuove generazioni (Charmet, 2000); il percorso di crescita era tracciato da norme e regole ben precise, volte a garantire la conformità e l'integrazione sociale. Il messaggio dominante era incentrato sull'importanza di aderire a standard prestabiliti, di interiorizzare valori condivisi e di conformarsi alle aspettative sociali.

Tuttavia, a partire dagli anni '70 e '80, si è assistito a un progressivo cambiamento di paradigma, con l'emergere di modelli educativi che valorizzano l'espressione individuale, l'autonomia, la creatività e, soprattutto, la piena realizzazione delle inclinazioni personali.

Nel nuovo scenario, il focus si sposta dalla trasmissione di contenuti alla promozione della soggettività e dell'autorealizzazione. L'affettività, le emozioni e la relazione interpersonale diventano elementi centrali del processo educativo, con l'obiettivo di creare un ambiente accogliente e stimolante in cui ogni individuo possa sentirsi valorizzato e supportato. Lo sguardo di ritorno diviene così uno strumento educativo potente, in grado di confermare e rafforzare l'identità del bambino, comunicando affetto, accettazione e riconoscimento.

L'adulto, in questo caso, assume il ruolo di facilitatore e di guida, offrendo ascolto, sostegno e riconoscimento ai bisogni e alle potenzialità del bambino; si inizia a comprendere che sostegno e riconoscimento favoriscono lo sviluppo di una maggiore fiducia in sé stessi e nelle proprie capacità e che le figure di riferimento esercitano un'influenza sostanziale e duratura sullo sviluppo personale dei più piccoli. In ambito clinico, aumentano i dati a favore degli interventi rivolti ai genitori finalizzati al supporto del ruolo genitoriale e alla trasformazione dei contesti di vita più significativi, sempre nella direzione del riconoscimento e della valorizzazione (Demaria et al., 2021); interventi che mirano, contemporaneamente, a ridurre anche le possibili implicazioni negative di questo approccio, come il rischio di un'eccessiva idealizzazione del sé, di una difficoltà a confrontarsi con i limiti e le frustrazioni, o di una dipendenza eccessiva dal giudizio degli altri.

Le possibili criticità del nuovo modello educativo richiedono un'attenzione particolare (data l'estrema facilità di scivolare su posizioni ideologiche o strumentali), per una corretta interpretazione dei fattori di rischio e la conseguente definizione degli interventi da porre in essere. Una prima questione da considerare è, per esempio, l'impatto generato dall'adolescenza, con i suoi funzionamenti e bisogni, e dalla sua fisiologica spinta al cambiamento e alla trasformazione.

Si potrebbe dire che, se l'educazione affettivo-relazionale ha avuto un impatto significativo sullo sviluppo dei bambini, con una maggiore enfasi sull'autostima, sulla fiducia in sé stessi e sulla capacità di esprimere le proprie emozioni, mostra alcune criticità nella fase evolutiva del passaggio dall'infanzia all'adolescenza: una fase dello

sviluppo particolarmente delicata in cui i ragazzi si trovano a dover integrare la fiducia acquisita in sé stessi con una valutazione e costruzione, aggiornata e autonoma, delle proprie competenze e capacità; una fase di crescita psichica estremamente complessa, caratterizzata da una precarietà fisiologica e con uno sguardo di ritorno degli adulti improvvisamente divenuto più critico e meno supportivo. La fase della "differenziazione e separazione" rischia, per certi versi, di trasformarsi in un fattore traumatico, generatore di disagio e condotte disfunzionali. Di fatto, nel passaggio dall'infanzia all'adolescenza, questo modello mostra particolari fatiche e forse manifesta una certa difficoltà intrinseca, nella misura in cui non è così immediato garantire lo stesso sguardo di ritorno, la stessa valorizzazione, la stessa legittimità a dei funzionamenti che non sono più quelli del bambino, ma che sono in una fase di transizione e di cambiamento.

L'aspetto paradossale è l'effetto di dipendenza dallo "sguardo degli altri" in un modello che mira, per esplicita dichiarazione, allo sviluppo della individualità e della "soggettività autentica" e che, di fatto, sembra spesso generare dipendenza e fragilità, in adolescenza e nel giovane adulto. Sicuramente ciò che questo modello sembra patire è la valorizzazione della crescita divergente, della separazione, della differenziazione, dell'altro, del non compreso, del non visto o del non conosciuto. Un dilemma educativo carico di emozioni contrastanti e ambivalenti: da un lato siamo chiamati a valorizzare l'altro, a riconoscerne le potenzialità e a valorizzarne i funzionamenti, dall'altro risuliamo incerti quando si tratta di fornire garanzie in un percorso di cui non percepiamo il controllo. Di fatto, mentre le nuove generazioni sono incoraggiate a separarsi, differenziarsi e intraprendere percorsi individuali, risulta difficile offrire loro lo stesso sguardo di ritorno e la stessa valorizzazione che viene garantita ai bambini. Il passaggio dalla fase infantile a quella adolescenziale e adulta presenta una particolare complessità, poiché l'adulto fatica a mantenere lo stesso atteggiamento di apprezzamento e supporto verso funzionamenti in via di trasformazione e non più riconducibili ai modelli, consueti e familiari, del bambino.

I ragazzi direbbero che quella valorizzazione si perde, addirittura si spegne o si trasforma in uno sguardo, da parte degli adulti e delle istituzioni degli adulti, che si fa dubbioso, a volte fortemente critico, a volte persino minaccioso. Sicuramente quell'alleanza, che si è sperimentata nell'infanzia, viene meno. Si tratta di un aspetto interessante da approfondire, perché il problema presenta diverse sfaccettature.

Se da un lato la bolla dell'infanzia deve essere superata per accedere a un nuovo funzionamento, dall'altro, il passaggio alla fase successiva, senza un senso condiviso, percepito e narrato, rischia di respingere le persone o di far desiderare di rimanere nell'ambiente protettivo dell'infanzia, dove tutto sommato l'esistenza aveva una sua logica e sostenibilità. Allo stesso tempo, il futuro rischia di essere percepito in termini negativi e cupi, come una perdita esclusiva, una mancanza di riconoscimento del valore individuale, una sensazione di non esistere per gli altri, di aver deluso, ferito o mancato una promessa. Problematiche queste, in grado di minare il desiderio, la prospettiva e la motivazione alla crescita.

Si potrebbe dire che, oltre mezzo secolo di educazione incentrata sull'importanza dello sguardo di ritorno e dell'investimento narcisistico, ha favorito la crescita dei bambini e li ha aiutati a coltivare la speranza² e a immaginare di poter raggiungere i propri obiettivi; resta del lavoro da svolgere, per garantire lo stesso rifornimento emotivo e relazionale nella fase successiva, quando più fisiologicamente ci si imbatte nei limiti e nelle imprevedibilità della vita e nella percezione fisica del dolore associato alla crescita e alla conoscenza dell'inaspettato.

Il tema è ampio e non riguarda solo la dimensione relazionale tra le generazioni ma coinvolge significati e rappresentazioni, socialmente diffusi, sui processi di crescita, sui fattori di sviluppo, sulle caratteristiche umane da possedere o da contrastare. Alcuni miti che l'epoca attuale promuove, ad esempio, sono da considerare falsi o eccessivamente semplicistici; miti a cui, andrebbero dedicati interventi di sensibilizzazione e promozione culturale. Il talento, l'intelligenza, le competenze e le abilità non sono qualcosa di statico o determinato dalla nascita, ma piuttosto caratteristiche che gli esseri umani costruiscono, sviluppano e allenano, sempre in relazione con gli altri e attraverso una gradualità di esperienze; poco hanno a che con una qualità originaria o costruita grazie ad un'attività solitaria e solipsistica. Il mito da sfatare è che si possa essere speciali per nascita, quanto piuttosto che si possa diventarlo nel tempo, attraverso l'impegno, l'allenamento, e la perseveranza (Dweck, 2000).

² La speranza assume un valore estremamente significativo nella presa in carico di adolescenti bloccati e/o ritirati: un fattore clinico che contribuisce a delineare dispositivi e logiche di prese in carico come nel caso di Officine del Minotauro, progetto nato per garantire una logica interdisciplinare nella comunità educante, un'attenzione al fare e una ricerca di sperimentazioni co-costruite. (<https://officine.minotauro.it/>)

Il problema dell'incapacità è un altro esempio interessante: le nuove generazioni si trovano a confrontarsi con il problema di percepirsi come incapaci e incompetenti; ciò può portarle a pensare di ritirarsi, perdere la speranza o apparire arroganti e indisponenti, poiché molto viene misurato sul sentimento di vergogna e sul bisogno di valorizzazione di sé. In questa dimensione di incertezza e autovalutazione, ogni stimolo esterno – attività, compito o sguardo – viene filtrato attraverso la lente della validazione personale: “Questo mi riconosce? Mi legittima?” Il valore di ogni esperienza non risiede più nel suo contenuto o nel potenziale di crescita, ma nella capacità di confermare o smentire il valore personale percepito. Tale processo di costante autovalutazione può determinare una condizione di immobilità, che costringe l'individuo nell'immediato presente, privato della benché minima possibilità di cambiamento.

E ancora, in materia di intervento e sostegno: ciò che gli esperti, professionisti della cura, intendono per “ascolto” può discostarsi da ciò che i giovani si aspettano quando parlano con un adulto competente; lo stesso può accadere per i concetti di disagio, fragilità, sostegno.

Da un lato, gli adulti tendono a percepirsi come punti di riferimento, in un'accezione “forte”, come fornitori di conoscenza e di soluzioni per risolvere i problemi sperimentati dai giovani; problemi spesso correlati alla presunta fragilità di questa generazione. Dall'altro, i giovani esprimono il bisogno di essere ascoltati in modo diverso: non si aspettano risposte immediate o soluzioni preconfezionate, ma piuttosto uno spazio di condivisione e sostegno emotivo per affrontare le loro paure e incertezze: del resto, in loro cresce la consapevolezza che, a volte, i problemi non hanno soluzioni immediate e che la rassicurazione dell’“andrà tutto bene” rischia di essere controproducente, espressione di un antico gioco delle parti più che testimonianza autentica di una certezza.

Il difficile incontro adolescenti/adulti consente di mettere in luce alcuni punti importanti:

- L'ascolto “ansioso” degli adulti: gli adulti, pur impegnandosi nell'ascolto, spesso lo fanno con l'ansia di dover fornire una risposta o una soluzione, rischiando di non cogliere appieno le esigenze dei giovani. Si tratterebbe di una reazione alla crisi della competenza adulta sperimentata di fronte a un mondo in rapida evoluzione; il che può generare disagio e la necessità di ridefinire “ideologicamente” il proprio ruolo.

- Il bisogno di “tenere” “so-stare” nella paura: i giovani sottolineano l'importanza di essere aiutati a “tenere” la paura, ovvero a elaborarla e a convivervi, senza necessariamente doverla risolvere subito.
- La collaborazione e la speranza: i giovani desiderano una collaborazione con gli adulti per ragionare insieme sulle sfide del presente e del futuro, con la consapevolezza che non esistono risposte facili o soluzioni predeterminate. Senza considerare che talvolta i giovani sembrano avere più risorse e risposte degli adulti, forse perché più esposti ai cambiamenti in corso; certamente la dimensione della collaborazione e della co-costruzione divengono centrali.
- Il mito del talento originario: sarebbe opportuno ridimensionare la percezione diffusa di un'infanzia idealizzata, portatrice di un talento innato che non ammette limiti o difficoltà. Questa visione rischia di non riconoscere le reali fatiche emotive e i dolori che i giovani possono sperimentare, in modo del tutto fisiologico e non come inciampo patologico.

Molti di questi aspetti costituiscono una sfida cruciale per gli adulti di oggi e si connettono con la rapidità dei cambiamenti di cui si è parlato in questo contributo e la mancanza di “mappe” predefinite per il futuro. Si crea una situazione di incertezza e precarietà a molteplici livelli, perché l'esperienza e le competenze del passato sembrano perdere valore e perché tutto sembra assumere una valenza traumatica, generando chiusure e ritiri difensivi e in cui il presente è rappresentato ancor più da negatività e perdita. Il rischio di autoalimentare vissuti di impotenza e rappresentazioni scisse e distruttive appare evidente.

Come appare evidente la necessità urgente di costruire una nuova logica per sentirsi nuovamente adulti e competenti, riuscendo ad integrare quanto appreso nei rispettivi percorsi di crescita con le capacità di adattamento, l'apprendimento continuo e la collaborazione con le nuove generazioni.

11.2.4

La comunità di adulti al servizio della fisiologia della crescita

Al cambio di logica sono esposti tutti i ruoli adulti, personali e professionali, ognuno con una specifica agenda dei lavori; al contempo tutti sono chiamati ad una ridefinizione collettiva dei dispositivi in grado di garantire interconnessioni, interdisciplinarietà, ibridazione. Solo così i contesti di vita potranno divenire ambienti favorevoli alla sperimentazione, alla messa alla prova in condizioni protette, alla comprensione di ciò che è riuscito e alla risoluzione di quanto è andato storto; solo così si potrà garantire lo svolgimento autentico dei processi di crescita, fornendo un tempo adeguato per le valutazioni, la comprensione, la decisione, la ripartenza, le nuove sperimentazioni, in un susseguirsi di esperienze che alimenteranno conoscenze e competenze e, sul piano psichico, promuoveranno il processo di costruzione identitaria.

Il ruolo dell'adulto, nel tempo prolungato della prova, non è quello di fornire risposte preconfezionate o di “aggiustare” la prospettiva del giovane, ma di offrire uno spazio di ascolto attivo, empatia e collaborazione, in cui sia possibile esplorare insieme le sfide del presente e del futuro. Si tratta di promuovere un senso di agency e di autoefficacia, aiutando i giovani a diventare protagonisti del proprio percorso di vita e a sviluppare la capacità di chiedere aiuto, di condividere le proprie fragilità e di reinventare il concetto di forza e adultità in modo più coerente con le proprie emozioni e con le condizioni umane attuali (Fonagy & Allison, 2023). La ricerca di senso assume un significato strategico. Lo psicologo dovrebbe supportare le persone nell'analisi del significato delle proprie azioni e scelte, stimolando la riflessione sulle rappresentazioni di sé, sui propri obiettivi e sulle strategie utilizzate per raggiungerli. Anche il processo valutativo dovrà garantire sempre maggior spazio alla esplicitazione dei significati delle condotte assunte, dilazionando laddove è possibile il ricorso ad azioni di etichettamento e categorizzazione.

Sul versante educativo, occorre ripensare la formazione degli insegnanti. Il ruolo dell'insegnante si trasforma, nel momento in cui contenuti non sono più il fine ultimo dell'insegnamento, ma uno strumento per sviluppare competenze più ampie negli studenti.

La scuola stessa dovrebbe essere un luogo di esperienza sociale e di costruzione di competenze cognitive e relazionali necessarie per lo sviluppo individuale e la vita in gruppo. In generale, scuola e contesti naturali di vita garantirebbero una potenziale *messa alla prova* realistica, naturale e fisiologica in cui è possibile creare esperienze trasformative che suscitino “meraviglia” e che permettano alle persone di sentirsi nuovamente connesse a se stesse e al mondo circostante.

Queste esperienze possono includere attività creative, progetti di co-costruzione e iniziative che promuovano la possibilità di sentirsi significativi per gli altri. Tali interventi, affiancati alla “stanza delle parole”, possono favorire la ricostruzione di un progetto di esistenza possibile, basato sulla valorizzazione del potenziale individuale, sull'accettazione delle naturali fragilità dell'essere umano e, contemporaneamente, con lo sguardo rivolto alla costruzione e ri-costruzione del sé relazionale e sociale.

Infine, alcune considerazioni circa gli effetti, sulla vita degli adolescenti, di figure professionali che operano in modo separato senza una vera e propria collaborazione. Gli insegnanti si trovano a dover gestire classi sempre più complesse, con studenti che presentano bisogni diversi e difficoltà di apprendimento, mentre gli psicologi scolastici sono spesso principalmente impegnati nella valutazione e nell'intervento individuale. Lo stesso si può dire delle altre figure educative e di cura, impegnate con i giovani e le loro famiglie senza la garanzia di un progetto integrato, multidisciplinare e “di senso” condiviso. Si è parlato di professionisti che operano in silos per descrivere come insegnanti, psicologi scolastici e altre figure educative portino avanti le proprie competenze e visioni senza un progetto integrato e condiviso. Ciascun professionista portatore di un sapere, di una cultura istituzionale, di una propria visione sulle difficoltà e, soprattutto, di una propria soluzione di intervento; può essere molto difficile per un giovane in crisi, e in una progettualità così frammentata, individuare un senso del proprio disagio e una direzione per la ripresa.

La gestione della complessità delle problematiche attuali sta, infatti, mostrando come la mancanza di una visione unitaria tra le diverse figure professionali può compromettere l'efficacia degli interventi, limitando la capacità di rispondere in modo adeguato alle difficoltà dei giovani e delle loro famiglie; la difficoltà maggiore, in un approccio disconnesso tra istituzioni scolastiche, servizi sociali e agenzie sanitarie, è di non riuscire a tener conto delle molteplici dimensioni del benessere adolescenziale.

L'approccio evolutivo, con l'attenzione rivolta alle caratteristiche dei compiti di sviluppo in relazione ai contesti di vita e alle specificità storiche e culturali, mostra quanto siano utili, per comprendere le complesse interazioni che influenzano la salute mentale e il comportamento degli adolescenti, i fattori biologici, psicologici e sociali: il disagio adolescenziale non è semplicemente il risultato di problemi o funzionamenti individuali, ma è il prodotto di dinamiche familiari disfunzionali, pressioni scolastiche, influenze dei pari e contesti sociali sfavorevoli. Cogliere ed esplicitare il gioco dei diversi fattori costituisce una tappa imprescindibile per promuovere il cambiamento e rendere possibile il superamento delle difficoltà.

Il lavoro frammentato e disgiunto, tra i diversi operatori viene alimentato da una pluralità di fattori e motivazioni: dalla tradizionale divisione delle dimensioni educative, cliniche e assistenziali più inclini a cogliere le specificità delle proprie proposte che indagare le tematiche trasversali; dalla percezione che la molteplicità di approcci terapeutici e consigli divergenti possa indurre un senso di spaesamento nel giovane, diminuendo la motivazione verso un percorso di recupero o dal timore che si perda troppo del poco tempo a disposizione per incontri di rete inconcludenti; o ancora che i presunti vantaggi della collaborazione siano gravati dal timore di venir giudicati nello svolgimento del proprio lavoro (da qui l'idea che si possa fare rete solo con chi si conosce e si stima o che si chieda aiuto solo per ciò di cui ci si considera esperti).

Anche nelle condizioni più difficili dell'esistenza, è essenziale interrogare costantemente l'ambiente in cui una persona vive, per coglierne il senso e la logica, evitando di snaturare la realtà o comprenderla in modo parziale o distorto. I progetti realizzati negli anni '90 si rivolgevano a territori difficili, come si andava sperimentando in molti quartieri dormitorio delle grandi città italiane, a sud come a nord; aree definite “a rischio” a causa di un disagio diffuso, articolato, multidimensionale. Vi sono alcune dimensioni interessanti dell'esperienza di rete nella Comunità educante.

La rete concepita in quegli anni risulta un sistema capace di collegare risorse e territori, mettendoli in comunicazione per creare una maglia abbastanza fitta da intercettare il disagio giovanile emergente. Un disagio precoce, silenzioso, fatto di ragazzi che spariscono, che non arrivavano più a scuola e di cui si perde traccia. Nulla di eclatante nella condotta, scarso allarme sociale. Qualche anno dopo sono stati definiti “ritirati”.

Era difficile intercettarli e, per questo, c'era bisogno di una rete capillare, che arrivasse nei luoghi di aggregazione spontanea, nelle scuole, nelle parrocchie, nei centri sportivi, nei servizi sociali, nei consultori; ovunque ci fossero giovani. Nata come uno strumento di razionalizzazione delle risorse, si è rivelata una strategia per intercettare il bisogno.

Un altro nodo concettuale riguarda l'“abitare il territorio”, nella consapevolezza che il lavoro di presa in carico non può essere svolto in solitudine: collaborare con istituzioni come la scuola, che possedevano informazioni sui ragazzi assenti, costruire progetti condivisi con i servizi sociali, raccogliere segnalazioni e coinvolgere attori diversi come la banda musicale, il parroco e le agenzie di volontariato, tutto questo serviva a costruire una rete sociale di adulti che accettano di scambiare informazioni, riguardo a coloro che suscitano preoccupazione e immaginano azioni specifiche per loro.

Quelle prime esperienze hanno insegnato che la rete ha bisogno di essere nutrita, continuando a narrare una storia condivisa, dando senso ai progetti e agli intoppi, e permettendo alle persone di uscire dai confini rigidi dei propri ruoli professionali, integrando prospettive diverse. Si tratta di un'operazione estremamente delicata caratterizzata da equilibri instabili perché, se i ruoli professionali rischiamo di ingabbiarci quando interpretati in modo rigido, forniscono supporto e linee guida alle nostre azioni; l'esposizione al dolore psichico, per esempio, può risultare gestibile grazie alle risorse di ruolo per uno psicologo, mentre rischia di destabilizzare un insegnante, il quale non necessariamente possiede strumenti adeguati per gestirla. Spingersi oltre la propria esperienza e quotidianità può lasciare smarriti e impauriti, portando alla tentazione di chiudersi nuovamente nel proprio ambito di lavoro e riprendendo modalità di lavoro più tradizionali (torna qui l'urgenza di modificare i percorsi di formazione dei nuovi professionisti). La rete è in grado di rifornire e sostenere i ruoli professionali, soprattutto nelle situazioni complesse e “disperanti”, con una riduzione della percezione di solitudine e impotenza.

In tempi più recenti, nel pieno della complessità delle competenze che gli individui sono chiamati a sviluppare, il lavoro interconnesso tra professionisti e Istituzioni consente l'ampliamento dello spazio di sperimentazione ed è in grado di riconfigurare i contesti di vita, luoghi simbolici e metaforici della possibilità, della potenzialità, del cambiamento.

Perché tutto ciò si realizzi è essenziale che i professionisti sviluppino competenze specifiche nella gestione delle relazioni interpersonali e nella comunicazione interprofessionale. La capacità di lavorare in team, di condividere informazioni e di negoziare obiettivi comuni diviene fondamentale per garantire la coerenza delle cure e per evitare sovrapposizioni o conflitti di intervento. Ma al di là degli aspetti pragmatici resta la ricaduta sui processi di crescita delle nuove generazioni. Costruire un dialogo tra i diversi punti di vista si configura come una competenza di cui dotarsi, considerando che il modo in cui noi adulti percepiamo i ragazzi, ha un impatto diretto sul loro sviluppo, e la frammentazione di questo sguardo può generare disagio e ostacoli nella loro crescita.

La speranza è di contribuire a costruire una comunità capace di uno sguardo consapevole, dialogante, aperto, flessibile, disposto a mettersi in discussione. Una comunità che sia consapevole di come il suo sguardo possa essere un'opportunità preziosa per il benessere delle nuove generazioni, ma anche un possibile veicolo di sofferenza.

11.3.

Bisogni relazionali ed emotivi in adolescenza: una prospettiva educativa

L'adolescenza non è un «fatto» ma un «fenomeno culturale» di cui abbiamo una conoscenza problematica. È importante dire, con una formula apparentemente paradossale, che gli adolescenti non sono sempre esistiti ma sono stati “inventati”. L'idea di una condizione sociale specifica e distinta che si colloca fra l'infanzia e l'età adulta è, infatti, databile a poco più di un secolo fa.

La soggettività collettiva dei ragazzi e delle ragazze comincia a manifestarsi sulla scena pubblica già durante il XIX secolo, in pieno romanticismo, conoscendo peraltro una forte reazione dell'*establishment* adulto delle società dell'epoca³.

³ Un esempio letterario molto famoso è rappresentato da *I dolori del giovane Werther* (1776), romanzo in cui Goethe descrive magistralmente il sentimento di alienazione di un giovane insofferente verso le convenzioni della società dell'epoca.

È con la pubblicazione del celebre saggio *Adolescence* (1904) che si teorizza l'esistenza di uno spazio biologico e psicologico a sé e s'invitano gli adulti a considerare che per il completo apprendistato della vita i giovani hanno bisogno di riposo, tempo libero, arti, leggende, romanticismo, idealismi, e in particolare di fede nell'umanesimo (Hall, 1904).

Sono gli anni in cui si comincia a porre il problema della «devianza giovanile» e del modo, più o meno repressivo, con cui affrontarla. È a partire da queste questioni, fra l'altro, che prende vita lo *scoutismo* (1907), un movimento finalizzato a educare i giovani delle classi più povere che influenzerà in maniera considerevole i programmi giovanili negli anni seguenti.

Negli Stati Uniti dei primi anni Cinquanta viene introdotto il termine *teenager* e gli adolescenti cominciano ad assumere caratteri sempre più specifici: aumenta la scolarità e appaiono consumi distinguibili su base anagrafica soprattutto nella musica e nel cinema.

Gli anni Cinquanta e Sessanta sono quelli in cui in Italia si forgia, soprattutto a opera del mercato, la prima generazione di adolescenti in senso proprio, costitutivamente diversa dai genitori e immersa in una differente modernità fatta di canzoni, libri, riviste, film e vestiti tutti per loro (Piccone Stella, 1993).

Oggi, più che mai, l'età giovanile è oggetto di proiezioni massicce e continue da parte del mondo adulto, di molte attribuzioni e rappresentazioni. Sovente il «metro di misura» degli adulti è costruito sulla propria esperienza giovanile.

Ma di quali «adolescenze» parliamo? E come? Essere adolescenti non elimina le differenze di genere, ceto sociale, condizione socioeconomica e background socioculturale familiare e etnico-nazionale. Essere adolescenti chiama in causa il territorio in cui vivi, il paese o il quartiere dove cresci, la casa che abiti, la scuola che frequenti e i coetanei con cui passi il tempo.

11.3.1

Diverse visioni dell'adolescenza

Nel corso del tempo sono state elaborate diverse visioni dell'adolescenza e dei bisogni relazionali ed emotivi che la caratterizzano.

Una prima visione rimanda all'idea di una *transizione* essenziale, durante la quale gli individui sviluppano competenze vitali per la loro vita adulta. È un periodo di scoperta e crescita, spesso segnato da turbolenza, ma anche da un grande potenziale creativo e di sviluppo personale. Non a caso una delle declinazioni più frequenti di questa visione è quella di una fase di passaggio «che va superata» per «entrare nel mondo adulto». Per quanto non ci sia nulla di sbagliato in questa prospettiva se ne intravede facilmente anche il limite, nella forma di una riduzione fisiologico-naturalistica di un tempo della vita e un'identità che sembra affermarsi solo in *negativo*: l'adolescente che «non è più bambino», ma «non è ancora adulto».

Una seconda visione, oggi piuttosto diffusa, è quella dell'adolescenza come *età del rischio*, una fase intrinsecamente problematica e segnata dalla crisi e dalla sofferenza. Da questa preoccupazione hanno preso forma una serie di approcci che mirano a prevenire e curare il disagio. Per quanto apprezzabili nella loro attenzione ai segnali (e ai sintomi) di vite giovanili fragili o affaticate vi è qui un rischio di «sanitarizzazione» della condizione adolescenziale e di una progressiva «medicalizzazione» della cura. Leggere l'adolescenza con la categoria della *patologia* finisce per trasformarla in una malattia da cui guarire⁴ o a un atteggiamento iperprotettivo e giustificatorio da parte dei genitori e degli educatori, che alla fine deresponsabilizza i giovani e impedisce loro di sviluppare competenze essenziali per affrontare le difficoltà della vita.

Senza negare il disagio che segna l'esistenza di diversi ragazzi e ragazze, soprattutto nello scenario post pandemico, è importante nutrire aspettative positive e fiducia che le risorse degli adolescenti emergano e li portino al di fuori delle situazioni di difficoltà.

Una terza visione pone maggiore accento sull'adolescenza come un'età della vita con *compiti di sviluppo* chiari, anche se impegnativi. Innanzitutto, elaborare un'immagine di sé, un processo di costruzione identitaria che chiama in causa la corporeità e la dimensione sociale.

4 Ne *Il giovane Holden* lo scrittore J. D. Salinger regala un affresco critico quantomai efficace della tendenza degli adulti a patologizzare il comportamento degli adolescenti

Un altro compito si riferisce al tema dell'autonomia: gli adolescenti devono separarsi psicologicamente dai genitori e sviluppare una propria indipendenza emotiva e comportamentale. Questo processo può includere la formazione di opinioni proprie e la gestione di responsabilità.

Non meno importante è lo sviluppo di capacità di formare e mantenere relazioni affettive significative, sia amicali che sentimentali, che contribuiscono al senso di appartenenza e al benessere emotivo.

Infine, l'adolescenza è un tempo cruciale per sviluppare un sistema di valori e riflettere su questioni etiche. Il pensiero morale diventa più sofisticato e astratto, passando da un'ottica egocentrica a una più orientata alla giustizia e ai principi universali.

11.3.2

Una mente in piena trasformazione

Ulteriori spunti sul tema dei bisogni relazionali ed emotivi in adolescenza provengono dalle neuroscienze più recenti. Nel suo libro *La mente adolescente* (2014) Daniel Siegel cerca di sfatare molti miti su questa età della vita mettendone in evidenza il potenziale di crescita, creatività e scoperta.

L'adolescenza, secondo l'autore, è un periodo di grandi cambiamenti nel cervello, in particolare nella corteccia prefrontale, responsabile di funzioni come il controllo degli impulsi e il processo decisionale. Questo processo rafforza le connessioni neuronali più utilizzate e rende il cervello più efficiente. Detto in altri termini: durante l'adolescenza, il cervello non è rotto o disfunzionale, ma piuttosto in una fase di trasformazione e riorganizzazione.

Secondo Siegel sono identificabili quattro caratteristiche peculiari che caratterizzano l'età adolescenziale: la ricerca di novità (spinta alla sperimentazione e al rischio), il coinvolgimento sociale (accresciuta priorità alle relazioni con i pari), l'aumento dell'intensità emotiva (esperienze emotive più profonde) e l'esplorazione creativa (pensiero fuori dagli schemi e ricerca di nuove idee). Come ha dimostrato sempre Siegel in *The Developing Mind* (2001), l'esperienza sociale influenza i programmi di maturazione geneticamente determinati del sistema nervoso. La mente emerge quindi dalle attività del cervello, le cui funzioni sono direttamente influenzate dalle esperienze interpersonali.

Le interazioni con l'ambiente (e in particolare con le persone) influenzano direttamente lo sviluppo biologico delle strutture cerebrali. La mente si forma, cioè, attraverso processi di sintonizzazione fra diverse aree cerebrali non solo all'interno di un unico cervello ma soprattutto fra cervelli diversi.

Il concetto di *sintonizzazione* consente di spiegare come nella mente del bambino, attraverso l'interazione con la mente della madre o di un'altra persona significativa, prenda forma la capacità di integrare in modo coerente la molteplicità delle istanze che si generano, siano esse percezioni, emozioni, paure, ricordi o desideri. È l'adulto che fornisce al bambino gli schemi di organizzazione che verranno da lui interiorizzati e utilizzati: in questo senso la mente individuale è, in realtà, una mente sociale. Adulto e bambino entrano in uno stato di *risonanza*, un tipo di interazione qualitativamente diverso da un puro scambio di informazioni.

Ne scaturisce una visione della mente umana come il prodotto delle interazioni fra esperienze interpersonali e strutture e funzioni del cervello. Possiamo quindi dire che un cervello di *homo sapiens* che non si sviluppa attraverso relazioni affettive e linguistiche non diventa una mente umana. La mente relazionale non nasce già formata e per svilupparsi deve sintonizzarsi con le menti con cui ha relazioni.

11.3.3

Il ruolo fondamentale dell'ambiente sociale

Se la mente è relazionale allora non è collocabile nella scatola cranica ma è letteralmente "sparpagliata" in tutte le attività e le menti con cui il soggetto interagisce. Per queste ragioni i bisogni emotivi e relazionali si giocano in ambiente sociali più o meno facilitanti e stimolanti. Come intuì un secolo fa John Dewey, infatti, l'ambiente non è riducibile a «ciò che circonda un individuo» ma consiste «nelle condizioni che promuovono o impediscono, stimolano o inibiscono, le attività caratteristiche di un essere umano» (Dewey, 1994, p. 55). All'interno di questa prospettiva assume un ruolo determinante l'*esperienza sociale* del soggetto, punto di partenza fondamentale per ogni percorso di crescita e di cambiamento. L'ambiente sociale si connota per la sua quotidianità concreta, con tutti i caratteri di imperfezione, confusione e disordine a essa correlati.

Se si prendono in considerazione, ad esempio, i comportamenti antisociali in adolescenza, si può riscontrare l'influenza combinata di fattori *macro-sociali* (maggiore frequenza fra i ragazzi che risiedono nelle periferie urbane), fattori *demografici* (decisa prevalenza fra i maschi e tra i ragazzi più grandi) e contesti *di vita* (caratteristiche specifiche della famiglia, del gruppo dei pari e della scuola).

Dal punto di vista relazionale incide la frequentazione di amici *devianti* e una libertà decisionale priva di contenimento da parte di figure adulte. La devianza è, invece, negativamente associata a un alto livello di *monitoring* paterno.

Per comprendere il comportamento di un individuo, quindi, è indispensabile collocarlo all'interno di un contesto, termine la cui radice semantica (dal verbo latino *con-texere*, ossia «tessere-con») indica un sistema costituito da diversi elementi intrecciati insieme; una trama di fili che produce un particolare tessuto.

Se questo significato rimanda a ciò che è esterno al soggetto, il termine "situazione" (dal latino *situs* "positura", "sito") sottolinea la quota di variabilità introdotta dall'interazione individuo-contesto. È quindi a partire dalla situazione che si attivano processi di trasformazione: la *spinta situazionale* può modificare la cornice offerta dal contesto.

Questa riflessione ci porta a elaborare un approccio educativo all'adolescenza che tenga conto in modo accurato di cinque aspetti che ci sembrano oggi quantomai significativi: la condizione di minoranza, il cambiamento di segno del futuro, l'individualizzazione del sociale, l'enfasi sulla performance e la trasformazione digitale.

Come i numeri dimostrano in modo sempre più chiaro gli adolescenti contemporanei si trovano in una condizione di «minoranza demografica» in società sempre più anziane. Secondo il rapporto *Giovani 2024: il bilancio di una generazione*, negli ultimi venti anni l'Italia ha perso oltre un quinto della sua popolazione giovane, diventando l'ultimo Paese europeo per la presenza di persone sotto i 35 anni (Agenzia italiana per la gioventù, 2024).

Questo calo demografico è particolarmente evidente tra i giovani under 35, con una riduzione di circa il 21%. Essere una minoranza, come insegna l'esperienza storica, non è un vantaggio, in quanto manca la "forza del numero" nella interazione con le generazioni più adulte.

In un'epoca segnata dalla minoranza demografica è necessaria una vera e propria pedagogia dell'emancipazione, capace di allestire e sostenere contesti di sperimentazione di sé, nonché di autorganizzazione e di autopromozione di ragazzi e ragazze.

11.3.4

Da contesti disciplinari a contesti performativi

Per il quanto riguarda il cambiamento di segno del futuro significa crescere facendo i conti con un clima culturale in cui prevalgono l'incertezza, l'insicurezza e la precarietà. Siamo tutti, chi più chi meno, immersi in una crisi di fiducia e a una perdita della speranza in un futuro migliore, una convinzione storicamente fondamentale dell'Occidente.

Questa situazione ha un impatto particolarmente forte sulle generazioni più giovani, che si trovano privi delle guide adulte e delle figure di autorità che potrebbero offrire supporto e orientamento (Benasayag & Schmit, 2005).

Nell'epoca dei futuri distopici e del disincanto è necessaria una pedagogia del desiderio, in grado di aiutare gli adolescenti a collocarsi nel *tempo*, rapportandosi con il passato (infanzia) e con il futuro (adulthood), perché pensarsi nel tempo consente di progettare.

Un terzo aspetto di cui tenere conto riguarda l'indebolimento dei legami sociali. Le società «individualizzate» in cui viviamo enfatizzano l'importanza della libertà personale (grande conquista, sia chiaro) ma espongono, come mai nella storia, al rischio della solitudine esistenziale.

Come è evidente nella letteratura sociologica *l'individualizzazione* non è sinonimo di *individualismo*, sono concetti legati tra di loro, ma comunque distinti.

È bene ricordare che, quando parliamo di individualizzazione, intendiamo un processo storico-sociale che vede la progressiva emancipazione del singolo individuo dai vincoli tradizionali e dall'intransigenza delle norme e delle sanzioni sociali. Ci riferiamo quindi a un processo che ha consentito maggiore libertà di espressione.

Nell'epoca dell'indebolimento dei legami sociali e dell'iper-individualizzazione è necessaria una pedagogia della relazione, in grado di allestire *setting* di gruppo accessibili, inclusivi e costruttivi.

Non possiamo comprendere le dinamiche relazionali ed emotive degli adolescenti contemporanei senza tenere conto, inoltre, di un cambiamento socioculturale di enorme importanza, dalle società «disciplinari» del passato alle società «performative» di oggi. Se nel primo caso a fare da padrone era un potere esterno che imponeva limiti e regole nel secondo caso il potere è stato interiorizzato, spingendo gli individui a una costante ottimizzazione di sé, in una vera e propria ossessione per la positività, la felicità e il successo, obiettivi che diventano un motivo di ansia costante e paura di fallimento (Han, 2020). Gli adolescenti contemporanei fanno i conti, parafrasando Alain Ehrenberg, con la “fatica di essere sé stessi”, poiché, in un contesto dominato dalla necessità di mostrarsi sempre all'altezza, finiscono per esaurire le proprie energie vitali. In questo senso la depressione non è che la contropartita delle grandi riserve di energia che ciascuno di noi, giovane o adulto, deve spendere per diventare sé stesso (Ehrenberg, 1999).

11.3.5

Tracce per una pedagogia del contemporaneo

Nell'epoca dell'ansia da prestazione il benessere per gli adolescenti ha a che fare con l'integrazione di sé, della propria identità individuale e sociale. Avere una immagine di sé «collocata» in rapporto a qualcosa e/o a qualcuno. È importante pensarsi in una situazione: la funzione cruciale dei ruoli sociali.

Da ultimo (non certo per importanza) è imprescindibile prendere in considerazione l'influenza dell'ambiente digitale nei processi di crescita e nelle interazioni sociali. I ragazzi e le ragazze vivono in un'epoca in cui l'adolescenza e l'età giovanile sono oggetto di interesse da parte della comunicazione di massa, con il portato inevitabile di stereotipi, pervasività delle logiche di mercato e seduttività delle merci.

Come ha dimostrato Jonathan Haidt nei suoi studi più recenti la cosiddetta “Generazione Z” (quella nata fra il 1997 e il 2012) è la prima ad aver sperimentato la transizione da un'infanzia basata sul gioco a un'infanzia basata sul telefonino, ma anche da un'infanzia libera a una ipercontrollata.

Secondo l'autore questa “riconfigurazione” ha interferito con lo sviluppo di molti bambini e adolescenti causando ansia, privazione del sonno, frammentazione dell'attenzione, dipendenza e paura del confronto sociale; un insieme di fenomeni che andrebbero approcciati con una serie di contromisure (legislative, regolamentative e educative) finalizzate a proteggere la salute mentale dei ragazzi (Haidt, 2024). In un'epoca dove il ruolo più disponibile per gli adolescenti è quello di «consumatore» è necessaria una pedagogia della cittadinanza attiva, della creatività e della co-produzione.

Condizione di minoranza, incertezza del futuro, individualizzazione marcata, enfasi performativa e pervasività digitale sono fenomeni da cui la pedagogia non solo non può prescindere ma che è chiamata a ri-tematizzare. I modi e le forme dell'educare di ogni epoca e di ogni generazione sono un mix di antico e di contemporaneo, di specie-specifico e di culturale.

Un approccio educativo al tema bisogni relazionali ed emotivi in adolescenza oggi ci pare debba svilupparsi tenendo conto di alcuni ingredienti imprescindibili: gruppaltà coetanea, avventura, sperimentazione di ruoli, interazioni con adulti non familiari.

Il gruppo, come dimostrano molte ricerche, è uno dei più potenti agenti di socializzazione nello sviluppo infantile. Nelle nostre società iperorganizzate i bambini passano sempre più tempo in situazioni di gruppo, c'è una vita comunitaria sempre più precoce, si sta sempre più tempo in “gruppi organizzati” che in “gruppi spontanei”. Ma è con l'adolescenza che il *gruppo dei pari* massimizza la sua importanza, sia in termini positivi che critici.

Allestire e promuovere esperienze “in” gruppo e “di” gruppo è, oggi più che mai, un vero e proprio *must* di progetti e programmi educativi *per* e con *gli* adolescenti. Contesti sicuri in cui esplorare e negoziare valori, norme e comportamenti prosociali (aiuto, supporto reciproco, collaborazione) e preziosa fonte di autostima e di sostegno sociale. In contesti dominati da ansia performativa vanno però costruiti setting gruppali *alternativi*, nella forma di palestre per sviluppare competenze sociali essenziali, come la comunicazione empatica e la capacità di risoluzione dei conflitti.

11.3.6

Corrispondere al desiderio di straordinario

L'adolescenza, com'è noto, è anche il periodo in cui emerge in modo più forte il desiderio di avventura e di esplorazione, elementi indispensabili per conoscere il mondo e sé stessi. Sono molti i programmi educativi, basta pensare al già citato movimento scoutistico, che hanno fatto dell'avventura un vero e proprio tratto distintivo, facendo leva sulla capacità adattamento, l'intraprendenza, il coraggio e il gioco di squadra. Diversi studi hanno dimostrato l'impatto positivo sulla salute e il benessere psicologico di attività escursionistiche in natura e pratiche esplorative e creative che stimolano la capacità di *problem-solving* e la fiducia in sé stessi.

La dimensione dell'avventura (fisica, mentale, estetica, culturale) implica la possibilità di vivere esperienze che vanno oltre il "già noto". C'è un «bisogno di straordinario», di «divertimento» come espressione di divergenza dal consueto. La scoperta dei propri limiti personali. In una società della sicurezza e della tutela i bambini e gli adolescenti, per il loro bene, sono sempre meno esposti a queste opportunità, in modo da evitare rischi e prevenire pericoli.

Per cercare di andare oltre ai limiti di questa tendenza iperprotettiva si sono di recente sviluppati approcci educativi basati sul concetto di *Risky play*, cioè di un gioco che contempla una certa quota di rischio in quanto esperienza ineliminabile della vita e in cui sviluppare abilità di valutazione e gestione del rischio stesso e la capacità di affrontare e superare le paure.

Gli studi sull'impatto educativo del *Risky Play* mostrano interessanti benefici in termini di miglioramento della fiducia in sé stessi e nello sviluppo delle abilità motorie e capacità decisionali in situazioni di rischio controllato (Kvalnes & Sandseter, 2023).

La dimensione esplorativa dell'avventura chiama in causa un terzo ingrediente d'importanza cruciale per una efficace pedagogia dell'adolescenza, cioè la sperimentazione attiva, soprattutto di ruoli adulti. Secondo Albert Bandura, sperimentare ruoli adulti è cruciale per lo sviluppo della percezione di autoefficacia nei bambini e negli adolescenti. L'autoefficacia riguarda la convinzione di essere capaci di affrontare e portare a termine con successo attività e sfide, attraverso diversi processi: il *modellamento* (osservazione e imitazione dei comportamenti apprendendo nuove competenze e strategie per affrontare le situazioni), le *esperienze dirette* (opportunità di vivere esperienze concrete di successo, incrementando la fiducia nelle proprie capacità), il

feedback positivo (ricevere incoraggiamenti e riconoscimenti da adulti o pari durante queste esperienze rafforza la convinzione di essere in grado di gestire compiti complessi) e la *regolazione emotiva* (affrontare e risolvere situazioni simili a quelle degli adulti aiuta i giovani a sviluppare una migliore regolazione delle emozioni e una maggiore resilienza) (Bandura, 2012).

11.3.7

Potersi mettere alla prova in un ambiente protetto

Negli ultimi anni sono molti i programmi che hanno coinvolti i ragazzi e le ragazze in attività di volontariato, *mentoring* e iniziative prosociali, contribuendo a favorire pensiero critico e responsabilità sociale. Anche il coinvolgimento in attività scolastiche o comunitarie che prevedono la gestione di progetti o l'assunzione di ruoli di *leadership* ha un impatto significativo. La possibilità di esplorare le proprie capacità in un ambiente protetto aiuta a costruire una visione più chiara di sé, dei propri obiettivi e delle proprie aspirazioni.

Affinché tutto ciò sia possibile è importante che gli adolescenti possano vivere relazioni con *adulti non* familiari, in cui, se e quando se ha bisogno, essere «ascoltati», essere «valutati», essere «contenuti» o essere «confermati». Questo tipo di interazioni offrono agli adolescenti una serie di preziosi modelli di comportamento alternativi e spunti per la costruzione della propria identità. Ma non solo, insegnanti, allenatori, animatori e altre figure adulte forniscono un importante supporto emotivo e pratico e un punto di vista percepito come più neutrale rispetto a quello dei genitori. Tutto questo aiuta gli adolescenti a sviluppare una maggiore autonomia e consapevolezza di sé.

Nelle nostre comunità urgono adulti in grado di giocare questa partita. La cosa non è per nulla facile e scontata se, come mostra Matteo Lancini nel suo libro *Sii te stesso, ma a modo mio* (2023), per molto tempo è stato chiesto ai ragazzi di aderire alle aspettative ideali di genitori e insegnanti, proteggendoli dall'infelicità e dal dolore, mentre oggi è in atto il rischio di una vera e propria inversione dei ruoli. Mentre i ragazzi si adattano alle esigenze degli adulti pur di farli sentire tali, questi ultimi sono alle prese con una crescente fragilità.

Non a caso molti progetti educativi sviluppati negli ultimi anni hanno dato vita a un sistema di azioni che facilitano l'interazione positiva fra ragazzi e adulti, favorendo l'espressione e la responsabilizzazione dei primi e, allo stesso tempo, l'ingaggio positivo e costruttivo dei secondi.

ESPERIENZE

IL PROGETTO CI STO! AFFARE FATICA

L'iniziativa è rivolta a adolescenti dai 14 ai 19 anni e mira a valorizzare l'importanza dell'impegno, della fatica e della collaborazione, stimolando i giovani a trascorrere in modo costruttivo il periodo estivo attraverso attività di volontariato, cittadinanza attiva e cura del territorio.

Organizzati in gruppi da dieci, i partecipanti si impegnano settimanalmente in varie attività di cura del bene comune, dalla pulizia delle strade alla manutenzione dei parchi, alla tinteggiatura di strutture pubbliche e molto altro. Ciascun gruppo è accompagnato da un tutor, una persona giovane dai 20 ai 30 anni, che viene opportunamente formato e affiancato da un esperto tuttofare ("*handyman*"), che coordina le attività pratiche svolte dai ragazzi. Ogni partecipante riceve un "buono fatica" settimanale del valore di 50 euro, da spendere in negozi convenzionati.

Nata come iniziativa sperimentale nella città di Bassano del Grappa (VI) su un'idea della cooperativa sociale Adelante il progetto si presenta oggi come una rete nazionale che include realtà e territori in 14 diverse regioni italiane, coinvolgendo oltre 200 comuni e 400 realtà ospitanti, per un totale di 6000 partecipanti in 703 squadre, in cui hanno preso parte 594 *handyman* e 441 tutor⁵. I numeri restituiscono il senso di un riscontro positivo di quanto il progetto sia riuscito a cogliere un bisogno di protagonismo sociale e partecipazione attiva, sia adulto che giovanile, altamente sottostimato.

⁵ <https://cistoaffarefatica.it/rete-nazionale/>

ESPERIENZE

IL PROGETTO ALIENI

In tema di formazione si segnala l'esperienza del progetto *Alieni*, un programma messo a punto dall'agenzia Metodi di Milano rivolto a adulti con ruoli educativi che mira a fare un salto di creatività: esplorando nuovi linguaggi e nuove parole d'ordine, ripensando spazi e ritualità, inventando nuovi strumenti. L'idea guida è quella di fare esercizi di immaginazione insieme ai ragazzi, affinché le pratiche educative possano davvero incidere sul mondo che si abita.

La scelta di *Alieni* è quella imparare a utilizzare, come strumenti riflessivi e di espressione la musica rap, i graffiti, la poesia, le immagini fantastiche, i video musicali presenti sulle piattaforme e i personaggi preferiti delle serie tv6.

Un tema intensamente esplorato è il rapporto che ragazzi e ragazze hanno con l'ambiente digitale e con i social. Rispetto a questa tematica si è scelto di evitare sia la deriva "catastrofista" (dove prevale l'idea di proteggere i ragazzi dai pericoli incombenti) che quella "pacificante" (che si limita a ripetere che l'importante è sapere usare bene le tecnologie) per assumere le istanze più fertili della pedagogia *hacker*, nella consapevolezza che possono essere spazi «tossici» tanto gli ambienti digitali quanto quelli formali dell'istruzione.

Come scrivono Davide Fant e Carlo Milani, per ridurre l'alienazione tecnica, la pedagogia *hacker* si propone di indagare le nostre relazioni con le tecnologie, guardando dietro lo schermo per riconoscere le dinamiche oppressive e sperimentare pratiche di immaginazione liberatoria. Si tratta di un approccio che procede per attivazioni grazie alle quali gli schermi incontrano i corpi, la tecnologia è interrogata anche attraverso l'arte, il teatro, la poesia, e il gioco torna a essere spazio di emancipazione (Fant, Milani, 2024).

Diventa quindi necessario adottare e sviluppare un approccio critico, che permetta di sostare in quell'ambiente con una sorta di «autodifesa digitale». Una pedagogia che aiuta a esercitare il protagonismo dei soggetti (soprattutto in età evolutiva) a cui viene in soccorso la capacità critica presente nella cultura hip hop, una postura che induce a non farsi assorbire passivamente da questi ambienti.

⁶ <https://www.retemetodi.it/it/corsi/alieni2425/>

Da questo punto di vista anche i pomeriggi su TikTok possono diventare luoghi di rifugio per i ragazzi, a patto di saperli abitare in modo intelligente e critico, altrimenti rischiano di trasformarsi in nuove prigioni, più che in luoghi di rigenerazione; altri luoghi di auto-esclusione, dove sembra di sottrarsi dall'esclusione vissuta a scuola, ma ci si ritrova in un ambiente dominato dalla logica del capitalismo digitale.

È interessante osservare come il progetto *Alieni* riesca a reinterpretare in modo attuale e convincente l'insegnamento pedagogico di Paulo Freire, mettendo al lavoro la capacità di adulti e adolescenti a problematizzare gli ambienti di vita.

Un approccio educativo è «problematizzante» nella misura in cui fa nascere i problemi, soprattutto quando una realtà viene presentata come "normale" o "naturale". Diventa quindi imprescindibile imparare insieme a recepire il mondo e restituirlo sotto forma di problema, decostruendolo e ricostruendolo in modo da coglierne le contraddizioni, le ingiustizie e le iniquità.

Questi due esperienze, nella loro diversità di finalità e articolazione operativa, sono accomunate dall'idea di provare a rispondere ai bisogni relazionali ed emotivi degli adolescenti attraverso l'allestimento di *setting* aperti, pubblici e inclusivi; spazi e luoghi dove siano possibili interazioni inedite e fiduciose fra ragazzi, giovani e adulti all'insegna del benessere, della cura dei beni comuni e di un modo curioso, conviviale e critico di vivere la vita.

11.4

Promozione del benessere nelle giovani generazioni

La salute mentale è un bene dinamico, prezioso e fragile, che va curato e coltivato per restare integro e vitale lungo l'intero arco della vita.

La pandemia ha messo a nudo la particolare fragilità delle ragazze dei ragazzi dagli 11 ai 18 anni, costretti a rispettare regole e modalità di interazione del tutto contrarie ai normali bisogni evolutivi di questa fascia di età orientata allo svincolo dalla famiglia di origine, alla progressiva proiezione verso il gruppo dei pari, il mondo oltre la famiglia, le relazioni sociali e affettive di intimità.

Tutto questo per tanto, troppo tempo, non è stato possibile, il distanziamento fisico è diventato un distanziamento emotivo e psicologico che, in molti casi ha portato a slatentizzare spinte al ritiro sociale che erano tenute sotto controllo dalla routine della scuola, delle attività sportive o artistiche ormai strutturate nel programma di vita dei ragazzi e delle ragazze.

Dalle forme più estreme di "hikikomori" a quelle meno drammatiche dei temporanei abbandoni dell'aula scolastica o dello schermo della DAD, il bisogno di sostegno psicologico da parte dei ragazzi e delle ragazze si è espresso in tutta la sua intensità ed evidenza. E da loro stessi rivendicato.

La salute dell'adolescente, intesa come benessere psicofisico, è il risultato dell'interazione di eventi che accadono durante tutto lo sviluppo, ma in particolar modo nei primi anni di vita e nel periodo prepuberale.

Per questo occorre dedicare attenzione sia al periodo infantile, quando si stabiliscono le prime relazioni significative e determinanti per la qualità delle relazioni successive, sia a quello adolescenziale, quando invece è l'ambiente esterno ad assumere maggiore rilievo.

Sono queste le fasi in cui si vengono a definire e strutturare i più importanti cambiamenti sia biologici che psico-relazionali che caratterizzeranno le successive fasi della vita. Adolescenti e genitori devono affrontare una fondamentale trasformazione relazionale che comporta la rinegoziazione dei ruoli e dei rapporti intrafamiliari, correlata al crescente bisogno di autonomia e di emancipazione da parte dell'adolescente e alla conseguente messa in discussione delle strategie genitoriali da parte della famiglia.

Occorre però sottolineare che autonomia non significa “fare da soli”, ma utilizzare al meglio l’aiuto che famiglia, scuola, amici, servizi socio-sanitari possono dare per sviluppare l’impegnativa e interessante invenzione del proprio modo di stare nel mondo. Si può quindi affermare che gli adolescenti vivono grandi trasformazioni interne che si intrecciano con la storia personale, familiare e sociale e che condizionano il processo di costruzione della propria identità tra sollecitazioni e frustrazioni, regressioni e anticipazioni, avvicinamenti e fughe, disadattamenti e sintonie.

Negli ultimi anni la letteratura scientifica si è concentrata particolarmente sul primo periodo della vita – i primi mille giorni – e sulla necessità di promuovere uno stile di attaccamento sicuro tra *caregiver* e bambino. Meno attenzione era rivolta al periodo adolescenziale.

La 45ª sessione delle Nazioni Unite che aveva come tema centrale “gli adolescenti e i giovani”, in un suo documento, ha identificato come prioritario iniziare a occuparsi concretamente dell’adolescente nella sua globalità e non solo quando presenta situazioni problematiche come ad esempio gravidanze e contraccezione nelle giovani ragazze, disturbi dell’alimentazione, fenomeni di *addiction*, disturbi della condotta... Tutto ciò anche in considerazione delle implicazioni che la qualità della vita in epoca adolescenziale rappresenta per le età successive.

A tal proposito una metanalisi pubblicata nel 2012 su *Lancet* ha analizzato la salute degli adolescenti, valutando in modo specifico le possibili interazioni con la salute dell’età adulta e definendo i fattori che possono prevenire un disagio psico-sociale o una patologia neuropsichiatrica. Le conclusioni di questi lavori si possono riassumere nelle seguenti affermazioni:

- negli ultimi 50 anni, considerando i tassi di mortalità, la salute degli adolescenti è migliorata molto meno rispetto a quella dei bambini sotto i 5 anni di vita;
- la salute dell’adolescente è il risultato di una interazione tra sviluppo prenatale e della prima infanzia;
- gli interventi efficaci in termini di prevenzione devono essere precoci (primi anni di vita, *early child development*), o nel periodo adolescenziale coinvolgendo e valorizzando il ruolo di scuola e famiglia;

- l’uso di sostanze stupefacenti, i vissuti di violenza, l’assenza di un ruolo di supporto sociale (scuola, famiglia, gruppo di pari), i problemi di identità sono confermati fattori di rischio peculiari del periodo adolescenziale;
- lo stato di salute nel periodo adolescenziale incide in modo determinante su quello dell’età adulta, con la conseguente necessità di investire maggiormente in questo periodo della vita.

Per predisporre progetti di promozione alla salute qualitativi e definire politiche sanitarie rivolte agli adolescenti è indispensabile comprendere come il cervello di questi ragazzi abbia modalità di funzionamento particolari, che le loro decisioni dipendono molto dall’influenza dell’ambiente relazionale dei pari, dalla risposta emotiva ai bisogni primari e che la capacità di valutare le conseguenze future delle proprie azioni è ancora incompleta.

È conoscenza diffusa che i processi di apprendimento sono condizionati da alcuni fattori:

- il contesto e lo stile di vita;
- le esperienze personali (neuroni specchio e attaccamento, reti sociali di resilienza, vissuti emozionali);
- maturazione corticale cerebrale (sinaptogenesi dell’infanzia, *pruning* adolescenziale, circuiti serotoninergici e dopaminergici).

Recenti contributi delle neuroscienze attestano che la corteccia cerebrale nell’età adolescenziale subisce un *processo di pruning*, che consiste nella “potatura” e nel “rimaneggiamento” delle strutture corticali, preservando le connessioni sinaptiche usate in modo privilegiato e ripetuto durante il periodo infantile.

Tale processo si sviluppa e procede in senso cranio-caudale, lasciando per ultima la corteccia prefrontale deputata al pensiero logico, alla elaborazione delle emozioni, al controllo critico dei comportamenti e alla correlazione causa-effetto degli eventi (il cervello che coordina).

Il completamento della maturazione dell’area prefrontale avviene oltre dieci anni dopo la conclusione del periodo puberale e cioè circa a 22-25 anni. Questo ritardo di maturazione della corteccia prefrontale rispetto alle altre aree, associato alla prevalenza dei sistemi limbici che regolano gli aspetti emozionali (cervello che sente) individua l’area di rischio del periodo adolescenziale definita anche *Risk Period* (figura 1).

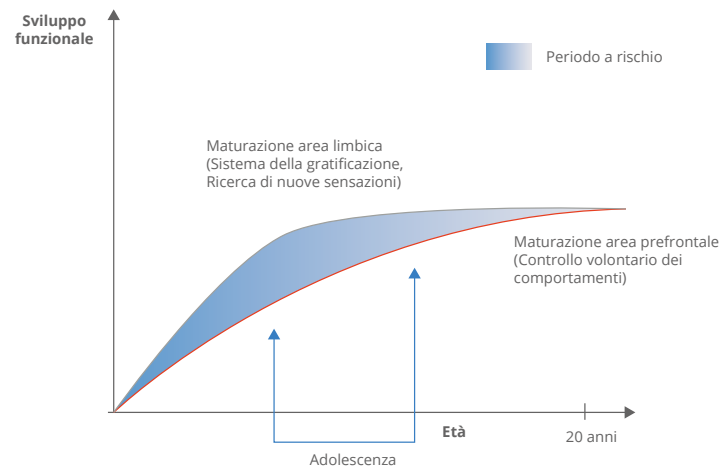


Figura 1. Area del Risk Period

La graduale anticipazione della pubertà e il posticipo del momento in cui i ragazzi assumono ruoli convenzionalmente adulti (es. prolungamento del tempo dell'istruzione, ritardo dell'ingresso dei giovani nel mercato del lavoro) determinano un allargamento del Risk Period (figura 2).

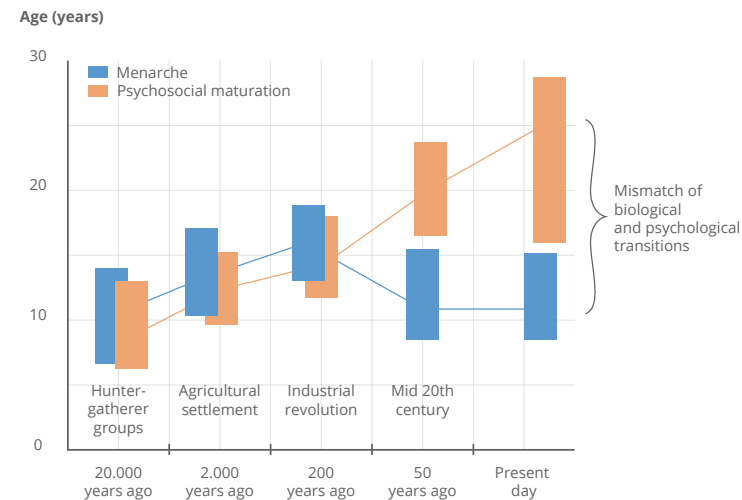


Figura 2. Allargamento del Risk Period

Le descritte acquisizioni in neuroscienze, confermano e rinforzano la necessità di sviluppare progetti di educazione alla salute e servizi socio-sanitari dedicati a promuovere il benessere degli adolescenti. In particolare, considerando la salute un equilibrio dinamico tra processi protettivi e fattori di rischio, appare necessario sostenere e potenziare le capacità dell'adolescente di saper affrontare le situazioni critiche che il proprio vivere quotidiano (*life skills*) attiva, sviluppando i propri **processi protettivi**.

Le ricerche effettuate sui più efficaci fattori protettivi per la salute psicologica dell'adolescente sottolineano l'importanza dell'immagine del proprio corpo e del livello d'autostima. Sono considerati indicatori positivi, soprattutto se in parte compresenti, la presenza di una soddisfacente relazione con almeno un genitore o un adulto significativo, l'alto valore attribuito alla salvaguardia della salute e al conseguimento di buoni risultati scolastici, l'intolleranza alla devianza, il coinvolgimento in attività sociali positive, la frequentazione di coetanei con modelli comportamentali sostanzialmente convenzionali e sotto controllo sociale e il non sentirsi frequentemente annoiati.

Tuttavia non è possibile prevedere in modo assoluto lo sviluppo evolutivo di un adolescente a partire dalla sua storia: alcuni ragazzi e ragazze, pur attraversando difficili condizioni di vita, appaiono pressoché invulnerabili; altri sembrano bisognosi di continue attenzioni e sostegno.

Le esperienze di dolore e di confusione, similmente al contatto con alcuni ceppi virali o batterici, rafforzano e maturano alcuni individui mentre producono danni permanenti in altri. La resistenza individuale alle condizioni di rischio psicologico (resilienza) e la salute mentale sembrano accompagnarsi alla capacità di valorizzare le ricchezze e le risorse del proprio ambiente di vita, di tollerare le frustrazioni, di conservare la speranza.

Gli scenari relazionali privilegiati nel periodo adolescenziale all'interno dei quali promuovere il benessere sono rappresentati dal microambiente familiare, dal macroambiente scolastico e da quello dei pari.

La famiglia

Nel corso del secolo scorso è avvenuta la fine sociale di un unico modello di famiglia nucleare tradizionale con la diffusione di nuovi assetti parentali. Ogni organizzazione familiare va egualmente sostenuta e valorizzata nei propri potenziali educativi ed evolutivi. Si può affermare che la famiglia, con le proprie risorse, incertezze e oscurità, è l'ambito privilegiato di sviluppo e di promozione del benessere dell'adolescente. Le vicissitudini generazionali, le esperienze dei genitori, i loro limiti e le loro particolari caratteristiche personali, sono le qualità che rendono sostenibile e fruttuoso il confronto dell'adolescente con i suoi familiari. Le esperienze di incapacità, di fraintendimento e di contraddizione, sono anch'esse fattori che caratterizzano la costituzione di una famiglia vivibile e creativa. Per assurdo apparirebbe inquietante e quasi insopportabile l'ipotetica azione educativa di una coppia di genitori perfettamente coerenti in ogni atteggiamento e scelta riguardo ai figli, sempre in grado di capire e di affrontare ogni problema e ogni esigenza che si affaccia nella loro famiglia, capaci, in ogni occasione, di dire e di fare ciò che va detto e ciò che va fatto.

La famiglia che riesce a riconoscere e a valorizzare le singolarità caratteriali dei suoi componenti, che mantiene aperta la comunicazione al proprio interno, che fa sperimentare la reciproca distanza e la reciproca empatia, che valorizza le occasioni di contatto con la complessa diversità del mondo esterno, che è capace di litigare, d'essere allegra, triste e scherzosa, è la famiglia in grado di aiutare l'adolescente ad attraversare i momenti critici della sua crescita e a tutelare il proprio benessere.

La scuola

La letteratura in materia di educazione alla salute mostra che l'espressione dei propri pensieri in contesti di ascolto e di dialogo e la possibilità di essere autentici e di conoscersi, sono esperienze che supportano la salute mentale e favoriscono l'attivazione di comportamenti e stili di vita salutari.

Da questo punto di vista i docenti sono gli interlocutori privilegiati per promuovere e gestire progetti formativi che vedono i ragazzi protagonisti nel costruire e condividere in classe comportamenti a tutela del proprio benessere. Il docente, in questi contesti, ha un ruolo di **facilitatore dell'esperienza educativa** e di coordinamento delle riflessioni espresse nel gruppo-classe.

La potenzialità educativa e correttiva dell'esperienza scolastica è contrastata però da una partecipazione passiva, annoiata e insofferente da parte dei ragazzi e dal rapporto insoddisfacente con gli insegnanti.

Diversi studi prospettici hanno dimostrato la scarsa utilità di interventi sanitari frontali, giudicanti e normanti. Gli adolescenti più fragili e più esposti ai comportamenti a rischio sono anche i più sensibili agli effetti paradossali di interventi di questo tipo. In altre parole il comportamento normativo proposto (es. uso del casco o del contraccettivo) è difficilmente accolto da adolescenti a rischio sociale e, all'opposto, potrebbe favorire la trasgressione all'indicazione prescritta (**effetto paradosso**).

In alcuni casi le difficoltà e gli insuccessi scolastici agiscono come fattore di irrigidimento in relazioni familiari insoddisfacenti, accompagnando il rischio di esacerbazione dei conflitti e di crisi dell'autostima del ragazzo.

Gruppi formali, gruppi informali

L'adolescente va incoraggiato ad avere un sufficiente desiderio e fiducia in sé per scegliere di coinvolgersi nelle relazioni sociali e amicali. La molteplicità e la diversità dei suoi incontri contribuiranno a renderlo capace di senso critico e all'occorrenza in grado di distogliersi da derive sterili, vacue o pericolose e di cambiare percorso. All'interno dei gruppi formali (sportivi, religiosi, del volontariato, hobbistici), l'adolescente può sperimentare rapporti di tipo educativo con adulti diversi dai genitori e avere la possibilità di relazioni significative per il proprio benessere psico-fisico, generalmente in una gestione abbastanza libera e autonoma del proprio tempo libero.

Questi gruppi di aggregazione hanno obiettivi condivisi e controllabili che permettono al ragazzo di sperimentare e verificare le proprie capacità nel raggiungimento di talune competenze, sotto lo sguardo valutativo, protettivo, e anche prescrittivo, di adulti di riferimento che possono, in tal modo, compensare talune carenze di ruolo dei genitori. La natura e la struttura organizzativa del gruppo formale condizionano, in modo maggiore di quanto i partecipanti generalmente percepiscano, la qualità e lo sviluppo delle relazioni d'amicizia personali che possono nascere al suo interno.

Il gruppo informale (del quartiere, della strada, della sala giochi, della vacanza), permette all'adolescente di vivere un'esperienza di rapporto con i pari, o con persone di età diversa, senza la rete protettiva/giudicante degli adulti, senza compiti precostituiti e al di fuori di ruoli prefissati, avendo così l'opportunità di scoprire e di confrontare, in modo chiaro e diretto, le proprie possibilità sociali. Le relazioni che si sviluppano, evolvono, finiscono, nella libera e mutevole fluttuazione delle scelte e dei rifiuti, si possono configurare come esperienze d'acquisizione d'autonomia e di crescita personale. Alcuni adolescenti con genitori tendenti alla rigidità o all'iperprotezione, possono trovare, in tal modo, spazi sociali alternativi ed equilibratori.

ESPERIENZE

IL CONSULTORIO GIOVANI

Uno spazio dedicato per portare domande sul corpo che cambia, avere informazione contraccettiva e sessuale, chiedere aiuto in relazione a difficoltà personali e familiari, incontrare un gruppo di pari per condividere comuni esperienze, questo è molto altro ancora e può essere il Consultorio Giovani.

Nell'esperienza della Regione Toscana il Servizio Centro Consulenza Giovani è il "luogo centrale" per le tematiche degli adolescenti e dei giovani (Il corpo che cambia, Io e il mio progetto personale, La sessualità, La relazione con la famiglia, L'amicizia, L'innamoramento, Divertimenti e rischi, Le scelte consapevoli, La contraccezione, La prevenzione). Il Servizio, coordinato in rete e in raccordo con gli altri Servizi sociosanitari, è il "luogo centrale" per accogliere, ascoltare e rispondere alle tematiche del mondo adolescenziale e giovanile, in ottica interdisciplinare-multiprofessionale. Al suo interno operano figure professionali qualificate ad accogliere, ascoltare, comprendere e rispondere ai bisogni di questa fase evolutiva offrendo consulenze, prestazioni sanitarie e accompagnamento nei percorsi di salute specifici, fra i quali anche la contraccezione gratuita (come da delibera Giunta Regionale Toscana 1251/2018): medici, ginecologhe/i, ostetriche, psicologhe/i, assistenti sociali, assistenti sanitarie, dietiste, pedagogiste, consulenti sessuali, tutti qualificati a comprendere i bisogni di questa fase evolutiva e a orientare nei percorsi di salute previsti.

Al Servizio possono accedere ragazze e ragazzi dai 14 anni fino al compimento dei 24 anni. Il Servizio, durante l'orario di apertura, è ad accesso diretto e senza appuntamento. L'accesso è senza richiesta medica e per i minorenni anche senza coinvolgimento e consenso dei genitori, con assoluta garanzia della privacy.

All'interno delle varie sedi si realizzano anche progetti pilota, come il progetto "Spazio RIM" (Relazioni Internet Mediate). Si tratta di un progetto sperimentale della AUSL Toscana Sud-Est, inserito all'interno del Consultorio Giovani di Siena e nato, oltre che da un interesse particolare degli operatori coinvolti verso la problematica del ritiro sociale in adolescenza, anche dall'esigenza di rispondere alle richieste dell'utenza. Nel tempo, la difficoltà delle famiglie di trovare un modo per "liberare" i propri figli dall'isolamento sociale è divenuta sempre maggiore, e con essa l'esigenza di creare degli interventi specializzati. Il progetto "Spazio RIM" si rivolge ai ragazzi tra i 14 e i 26 anni. Comprende attività di consulenza individuale con accesso libero e diretto e consulenze su appuntamento per i genitori che hanno figli adolescenti e che vogliono comprendere meglio il rapporto che essi hanno instaurato con la tecnologia. Sono inoltre previste attività di psicoeducazione individuali o di gruppo, sia per adolescenti che per i genitori. Inoltre, sono previste iniziative in collaborazione con le scuole che prevedano percorsi di sensibilizzazione e di formazione all'uso del web oltre che informazioni legate alla protezione dai rischi connessi. I temi principali trattati dallo Spazio RIM riguardanti la relazione internet e adolescenti sono relativi a *sexting*, *cyberbullismo*, *catfish*, *ghosting*, ai disagi relazionali online, mentre i genitori accedono per consulenze, psicoeducazione e per situazioni di importante ritiro sociale.

11.5 Prevenzione dei fenomeni di dipendenza

La salute degli adolescenti è influenzata dalla qualità dell'ambiente in cui vivono. La loro probabilità di avere una vita sana è anche determinata dal tipo di alloggio, di alimentazione, di sonno, di reddito, di consumi, di relazioni e di valori igienici espressi dalle famiglie e dalle comunità di appartenenza.

La fragilità della famiglia contemporanea, i flussi migratori, le problematiche dell'integrazione sociale, della solitudine e del malessere giovanile confermano la necessità e l'attualità di servizi socio-sanitari capaci di interpretare le nuove domande di salute e di prevenire e accogliere i fenomeni di dipendenza, vecchi e più recenti. La cultura organizzativa di questi servizi deve essere improntata sull'analisi epidemiologica, sulla formazione permanente multiprofessionale, sull'appropriatezza e l'integrazione delle cure, sulla verifica degli interventi e dei risultati e sull'attenzione alla gestione delle risorse.

La capacità degli adulti di riferimento (i familiari, gli insegnanti, gli educatori, gli operatori socio-sanitari) di utilizzare le possibilità presenti sul territorio, di sostenere le potenzialità dell'adolescente e di conservare la speranza e l'ottimismo agevoleranno l'affronto delle inevitabili difficoltà del periodo adolescenziale.

Da questo punto di vista la **rete dei servizi socio-sanitari** può coadiuvare il complesso compito dei genitori avviando un dialogo attento e partecipe con le famiglie e con le istituzioni.

Le dipendenze sono fenomeni multifattoriali in cui i fattori genetici e ambientali interagiscono tra loro nel determinismo dei disturbi. Gli individui che geneticamente sono portatori di una particolare variante del trasportatore della serotonina (variante s del 5HTTLPR) manifestano una maggiore responsività dell'amigdala a stimoli che generano paura. Questa disfunzione del sistema serotoninergico determina disinibizione comportamentale, impulsività, scarsa tolleranza alle frustrazioni, e favorisce un temperamento portato alla ricerca di continue nuove sensazioni (*sensation seeking*). Si sa, inoltre, che lo sviluppo di un attaccamento insicuro nel periodo infantile e la sperimentazione di vissuti traumatici condizionano fortemente il comportamento adolescenziale, e può essere associato più di frequente all'utilizzo di sostanze stupefacenti o a stimoli psicotropi come fattore di regolazione delle emozioni non adeguatamente mentalizzate (figura 3).

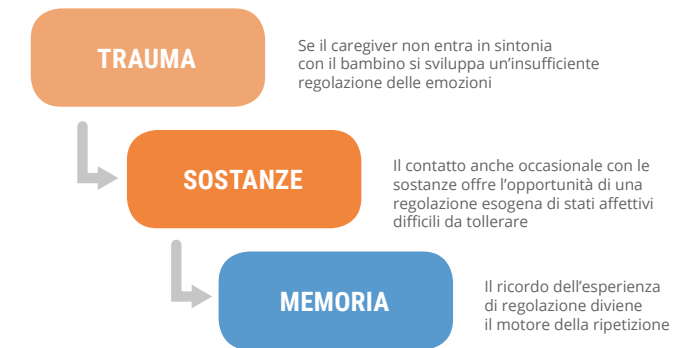


Figura 3. Eziopatogenesi dell'addiction attraverso l'esperienza traumatica

Il paradigma neurobiologico è correlato al sistema di ricompensa delle nostre strutture neurali (*brain reward system*). Questo sistema di gratificazione e compensazione interviene in ogni processo legato alla motivazione. Sebbene sia alla base di comportamenti che generano dipendenza, svolge anche un ruolo chiave nell'ottenimento di piacere e benessere. Lo scopo di questo circuito cerebrale è quello di garantire la nostra motivazione verso comportamenti specifici che si considerano piacevoli e necessari, attraverso il rilascio di dopamina: i recettori della dopamina sono responsabili delle sensazioni di soddisfazione e gratificazione.

L'attivazione del *brain reward system* è quindi evocata da alcune esperienze di vita: i successi in ambito scolastico o professionale, le soddisfazioni affettive e sessuali, le gratificazioni mediate dal cibo, il piacere determinato dall'assunzione di sostanze stupefacenti o da stimoli/comportamenti psicotropi (alcol, internet...). Le sostanze psicoattive o i meccanismi psicostimolanti riproducono il comportamento dei neurotrasmettitori endogeni, determinando il rilascio di dopamina nei circuiti cerebrali che mediano le gratificazioni naturali. In quest'ultimo caso, però, si innesca il fenomeno dell'assuefazione che prevede che per ottenere il medesimo risultato di piacere occorre aumentare la dose dello stimolo.

Considerando questi presupposti relativi alle cause e ai processi di insorgenza e sviluppo di queste patologie, risulta chiaro come gli interventi preventivi psicoeducativi debbano iniziare già nel periodo infantile promuovendo una genitorialità competente e favorendo stili di attaccamento sicuro tra madre e bambino. Il lavoro dei Pediatri di Libera Scelta, dei Centri Famiglia e dei Consultori Familiari rappresenta a tal proposito un riferimento centrale. Per

quanto concerne la fascia di età adolescenziale occorre prevedere programmi di promozione della salute nelle scuole o in altri ambiti comunitari, in stretta collaborazione con i docenti o educatori, volti a valorizzare le capacità e le abilità individuali nell'autotutela del benessere.

Come anticipato, accanto alle "tradizionali" dipendenze da sostanze stupefacenti o alcool, negli ultimi anni, stanno sviluppandosi nuovi fenomeni di **addiction comportamentali**: le dipendenze tecnologiche (da Internet, da smartphone o da videogiochi), da gioco d'azzardo, dallo shopping o dal cibo (bulimia, Disturbo da fame compulsiva o Binge Eating Disorder). Si tratta di dipendenza in cui l'oggetto è un comportamento o un'attività lecita e socialmente accettata. Le dipendenze comportamentali presentano forti similitudini con la dipendenza da sostanze spesso presentano una elevata comorbidità con altri disturbi psichici e si caratterizzano per la ricerca di una gratificazione immediata.

Può essere utile, anche per i necessari collegamenti a una progettazione territoriale integrata, proporre alcuni esempi di progetti mirati alla prevenzione della dipendenza da Internet, della *food addiction* e della dipendenza da bevande alcoliche e stupefacenti.

Media education e prevenzione dell'Addiction Internet Disorder

La pandemia di Sars-Cov2 ha determinato lunghi periodi di quarantena e conseguenti disarmonie psichiche per la limitazione di relazioni amicali e la perdita di comportamenti sociali routinari. In una recente ricerca sull'utilizzo dello smartphone durante il periodo del lockdown effettuata dal Movimento Etico Digitale sono stati intervistati un migliaio di ragazzi di età compresa tra gli 11 e i 18 anni. È emerso che il 79% dei ragazzi ha trascorso più di 4 ore al giorno sui social, ossia 28 ore a settimana, 120 ore al mese, due interi mesi in un anno. Di questi adolescenti il 52% ha tentato invano di ridurre il tempo on line e il 33% è stato abbastanza consapevole di fare un utilizzo eccessivo dello smartphone. I ragazzi hanno sbloccato il dispositivo in media 120 volte al giorno, usandolo oltre che per essere connessi ai loro coetanei tramite i social, anche per vedere film o ascoltare musica fino a tarda notte. Un ragazzo su 2 ha dichiarato di reagire malamente, rispondere o alzare la voce se disturbato.

La media education è un'attività didattica ed educativa finalizzata a sviluppare informazione e comprensione critica negli adolescenti in merito ai nuovi mezzi di comunicazione. L'obiettivo è quello di migliorare la qualità dei media e di educare alla comprensione critica dei media intesi come linguaggio e cultura.

Nell'utilizzo delle tecnologie digitali si può considerare sicuro e responsabile l'adolescente che è in grado di riconoscere e gestire le emozioni che possono emergere utilizzando tali strumenti, di assumersi la responsabilità finale delle proprie decisioni, consapevole del rispetto che deve a sé stesso e agli altri. Il progetto Generazione Z (illustrato nel box) è un esempio di progetto di *media education*, promuove questi obiettivi di conoscenza e consapevolezza, valorizzando le competenze didattiche, emozionali ed educative dei docenti nelle scuole.

ESPERIENZE

PROGETTO GENERAZIONE Z, USO CONSAPEVOLE DELLE TECNOLOGIE DIGITALI

L'azienda USL della Romagna, attraverso gli operatori specializzati nel settore propone un progetto di educazione alla salute intitolato "Generazione Z". Questo programma educativo rivolto agli studenti delle classi delle scuole secondarie di 1° grado del territorio tratta l'argomento dell'uso consapevole delle tecnologie digitali nel periodo adolescenziale. Gli insegnanti partecipanti attivano il progetto nel corso dell'anno scolastico in stretta collaborazione e supervisione con il gruppo promotore. Ai docenti come prerequisito sono richiesti un interesse e una discreta alfabetizzazione sulle tecnologie digitali, particolarmente sulla piattaforma Classroom su cui è installato e costruito tutto il progetto. Inoltre è prioritaria la partecipazione delle figure dell'animatore digitale e del responsabile della prevenzione del cyberbullismo. La rete wifi e l'utilizzo di un'aula informatica rendono applicabili i moduli in modo informatizzato. Il gruppo promotore che ha pensato, discusso e definito il programma ha la funzione di formare e sostenere i docenti nella realizzazione dei vari moduli educativi. A tal fine viene attivato un corso di formazione in videoconferenza articolato in quattro incontri ciascuno che si tengono sulla piattaforma digitale.

Il calendario degli incontri è il seguente:

- 1° incontro: Cornice culturale e inquadramento legislativo:
- 2° incontro: Strategie metodologiche e piattaforma digitale Classroom
- 3° incontro: Presentazione analitica del progetto
- 4° incontro: Valutazione del percorso svolto nelle classi

La struttura del progetto prevede 8 moduli di 1 o 2 ore ciascuno che gli insegnanti, con flessibilità, possono scegliere di attivare in toto o parzialmente, durante l'orario scolastico curricolare. Tutto il progetto si sviluppa online e utilizza tecniche didattiche specifiche (digital storytelling, produzione di format multimediali, valutazione critica di video o materiale del Web).

È consigliabile iniziare il progetto con gli studenti delle prime classi ed eventualmente, a discrezione dei docenti, proseguirlo e completarlo nei successivi due anni scolastici. Gli studenti lavorano sui temi dell'identità digitale, sul concetto pubblico-privato, sul rapporto diritti/doveri, sui rischi e le regole nell'uso delle tecnologie digitali, sul *gaming* e sulla prevenzione del cyberbullismo. È previsto l'utilizzo della piattaforma didattica Classroom e l'impiego di PC, tablet o smartphone per esercitazioni, foto e attivazioni, previo consenso dei genitori.

Educazione alimentare e prevenzione della Eating Addiction

Il concetto di *food addiction* ha acquisito un crescente interesse nella letteratura in materia e ha stimolato molti dibattiti nella comunità scientifica. Esistono similitudini tra gli episodi di abbuffata compulsiva propri dei disturbi dell'alimentazione e il disturbo da uso di sostanze. Negli individui con bulimia o Binge Eating Disorder sono stati rivelati elementi comuni nei processi di ricompensa cerebrale tra l'assunzione di alcuni alimenti e l'uso di sostanze; ciò non significa che un alimento in grado di attivare il sistema della ricompensa possa essere classificato come sostanza che crea dipendenza. Si configura un contesto di dipendenza quando si consolida un comportamento di *craving*, cioè un desiderio improvviso e incontrollabile di assumere una sostanza psicoattiva o un particolare alimento. Attualmente ci sono scarse evidenze sulla presenza di cibi con proprietà tali da creare dipendenza; è preferibile, pertanto, affermare l'esistenza di un comportamento alimentare additivo (eating addiction).

Le più attuali ricerche sull'eziologia dei Disturbi del Comportamento Alimentare (DCA) concordano sui seguenti fattori di rischio:

- fattori individuali: età adolescenziale, preoccupazioni eccessive per il peso e le forme del corpo, esperienze dolorose di derisione legate al sovrappeso e all'aspetto fisico, tratti di personalità caratterizzati da perfezionismo, bassa autostima, ossessività, difficoltà di mentalizzazione, pensiero dicotomico, malattie croniche con attinenza con il cibo (es. diabete, Mild Cognitive Impairment (MCI) in italiano compromissione cognitiva lieve...);
- fattori di rischio familiari: contesti relazionali di attaccamento insicuro, figli di madri depresse o che hanno avuto o hanno un disturbo alimentare, genitori eccessivamente preoccupati del peso e giudicanti sull'aspetto fisico dei figli;
- fattori di rischio socio-culturali: ideale "tubuliforme" della bellezza, diffusione di diete e di prodotti per dimagrire, pressione alla magrezza e alla performance fisica.

Per quanto concerne i fattori protettivi, si concorda nel sostenere l'efficacia di elementi quali una sufficiente resilienza (buone capacità di affrontare le situazioni difficili), una buona stima di sé (piacere agli altri e capacità di far bene le cose), la capacità di pensiero critico, autonomo e non discriminante, vivere serenamente in una famiglia accogliente e protettiva, essere inseriti in un gruppo amicale non deviante.

Una recente meta-analisi sugli esiti dei programmi di prevenzione primaria rivolti ai disturbi alimentari negli adolescenti ha mostrato che gli effetti più significativi sono stati osservati con le seguenti tipologie di interventi:

- programmi diretti a popolazioni selezionate rispetto a programmi universali;
- uso di metodologia interattiva rispetto a progetti didattici con lezioni frontali;
- programmi organizzati in multisessioni rispetto a singola sessione;
- programmi che includono tecniche atte a migliorare l'autostima, l'immagine corporea e le strategie di *coping*, rispetto a programmi volti solo ad accrescere la consapevolezza degli effetti negativi delle condotte alimentari attivate in diete estreme;
- programmi che promuovono la capacità di analizzare criticamente i messaggi pubblicitari sviluppando una alfabetizzazione mediatica (*media literacy*).

In considerazione di quanto riportato si può affermare che i destinatari di questi programmi preventivi devono essere i bambini, le diadi madre-bambino, le coppie genitoriali, gli adolescenti. Ulteriori interventi preventivi di tipo indiretto possono essere rivolti a gruppi-classe nella scuola o ad adulti significativi che gli adolescenti incontrano nel loro percorso di crescita (es. pediatra di libera scelta, medico di medicina generale, operatori socio-sanitari, preparatori atletici o allenatori...).

Alcune indicazioni operative per realizzare un progetto di promozione alla salute mirato alla prevenzione dei disturbi del comportamento alimentare sono state recentemente prodotte dalla Regione Emilia-Romagna (Circolare n. 6 del 2017) e sono riassunte nel box dedicato.

PROGETTO DI PREVENZIONE E DI PROMOZIONE DELLA SALUTE NELL'AMBITO DEI DISTURBI DEL COMPORTAMENTO ALIMENTARE (DCA)

Obiettivo: introdurre negli interventi di promozione di sani stili di vita elementi utili per prevenire l'insorgenza di problematiche alimentari in soggetti di 11-19 anni.

La prospettiva è quella della "psicologia positiva" volta al potenziamento delle risorse e della promozione del benessere. Il modello educativo di riferimento è quello di "formare i formatori", avendo come vantaggio quello della formazione a cascata, con relativa diffusione capillare dei contenuti e riduzione dei costi. Le iniziative e i progetti dovranno sviluppare i Must ed evitare i Tabù sotto riportati.

Must

Il documento di consenso della Conferenza nazionale sui DCA (2012), nella sezione Prevenzione, individua due temi di efficacia *evidence-based* che devono essere previsti e contenuti all'interno di progetti di intervento per la promozione alla salute alimentare negli adolescenti e per la prevenzione dei disturbi alimentari:

1. Educazione ai media e alle scelte alimentari: l'obiettivo è quello di aumentare la capacità critica nei confronti dei modelli identitari proposti dalla pubblicità e dai media, al fine di sviluppare maggiore consapevolezza rispetto alle scelte e ai comportamenti alimentari.

2. Autostima e dissonanza cognitiva secondo il metodo STICE: il modello ha l'obiettivo di prevenire le minacce all'autostima derivanti dal confronto tra l'ideale di magrezza e i tentativi di perseguirla e di ridurre i comportamenti restrittivi e i vissuti di insoddisfazione, attraverso la promozione di dissonanza cognitiva nelle due vie di ingresso ai DCA nelle fasi previste dal metodo:
 - Fase 1: dissonanza cognitiva e introiezione dell'immagine di magrezza
 - Fase 2: dissonanza cognitiva nella definizione e gestione del peso salutare

Tabù

Il documento di Consenso sopracitato fornisce indicazioni sugli argomenti che è bene non prevedere in sede di intervento formativo con i destinatari adolescenti o adulti. Sebbene tali temi possano essere intuitivamente utili, la letteratura scientifica dimostra che, se trattati, possono produrre come effetto l'induzione di un disturbo del comportamento alimentare, piuttosto che la sua prevenzione. Tali argomenti devono essere affrontati nella fase formativa dei docenti o degli adulti di riferimento per indurre una adeguata sensibilizzazione.

Prevenzione Universale (sulla popolazione generale)

Destinatari finali: adolescenti e popolazione generale per i progetti di comunità.

- formazione di docenti o di educatori sulla *media education*
- formazione di adolescenti destinati alla *peer education* e dei loro insegnanti referenti sul tema della autostima e della dissonanza cognitiva basata sul metodo STICE

Prevenzione selettiva (sui contesti che possono favorire comportamenti a rischio)

Destinatari: adolescenti che svolgono sport agonistici e non agonistici (es. danza, ginnastica artistica, nuoto...) o comunque attività che richiedono particolare attenzione al peso, alla dieta, alla competizione e performance o legati alla moda.

- formazione degli adulti di riferimento che operano in questi contesti (allenatori, preparatori atletici...)
- aggiornamento degli operatori delle palestre e delle associazioni sportive che promuovono salute secondo i criteri inseriti in queste linee di indirizzo

Peer Education, Parent Training e prevenzione dell'uso di bevande alcoliche e di sostanze stupefacenti

Dall'ultima indagine Health Behaviors in School-aged Children Italia effettuata nel 2014 emerge che la regione Veneto è tra le regioni che registra i più alti livelli del fenomeno del *binge drinking* nella popolazione adolescenziale italiana. Poiché è ampiamente documentato nella letteratura scientifica l'impatto negativo a breve e a lungo termine dell'uso frequente e dell'abuso di alcol sulla salute degli adolescenti, il Dipartimento per le Dipendenze dell'Azienda ULSS 7 Regione del Veneto nel territorio del Quartier del Piave/Vallata, comprendente otto comuni, ha attivato nel 2014 il progetto "Peer Education per la prevenzione dell'uso e abuso di alcol".

L'idea di un approccio di tipo orizzontale è nata dal fallimento dei progetti di prevenzione basati su interventi informativi frontali condotti da esperti che, spesso, quando rivolti agli adolescenti, si sono rivelati ininfluenti se non addirittura controproducenti. La **peer education**, letteralmente educazione tra pari, è un processo mediante il quale giovani adeguatamente preparati e motivati intraprendono attività educative orizzontali, informali o organizzate, con individui appartenenti al loro stesso gruppo, per un periodo di tempo stabilito. Si basa sul principio che le informazioni circolano meglio e vengono apprese più facilmente se trasmesse tra pari, in particolar modo quando questi hanno un ruolo di leader all'interno del gruppo.

PEER EDUCATION PER LA PREVENZIONE DELL'USO E ABUSO DI ALCOL

La prima fase del progetto è rappresentata dal reclutamento dei peer educator che avviene per autocandidatura, per segnalazione da parte degli insegnanti o attraverso la somministrazione di un questionario utile a individuare persone con caratteristiche di leadership e capaci di veicolare un messaggio di tutela della salute.

Successivamente viene realizzato il percorso formativo per i *peer educator*. Tale percorso prevede dieci incontri con l'obiettivo di approfondire le tematiche specifiche (uso e abuso di alcol) e sviluppare competenze nella gestione di un gruppo, nell'acquisizione di informazioni, di strumenti didattici e di conoscenze su aspetti normativi.

L'ultima fase del percorso formativo è dedicata alla preparazione degli interventi nelle classi. Nel corso del programma sono utilizzati anche strumenti specifici di valutazione (questionario *self report* anonimo pre e post-test, *Drink Motive Questionnaire* DMQ)

Programma degli incontri

- 0. introduzione generale del progetto
- 1. conoscenza e costituzione dei gruppi
- 2. chi è il peer educator? perché trattare l'argomento alcol con la tecnica del peer educator?
- 3. perché si beve? lavori di gruppo e *role playing*
- 4. approfondimento degli aspetti di socializzazione legati all'alcol, informazioni sugli aspetti normativi
- 5. incontro col medico sulle caratteristiche della sostanza, effetti e rischi alcol correlati
- 6. alcol e guida
- 7. alcol nella pubblicità e nella comunicazione
- 8. ideazione di una campagna che promuova una visione critica, attività di fotolinguaggio
- 9. analisi dei fattori di rischio e di protezione legati all'alcol
- 10. definizione della scaletta degli interventi, ripasso degli argomenti da trattare, somministrazione del questionario di valutazione post formazione

Come già detto, processi comunicativi efficaci tra i membri di una famiglia favoriscono lo sviluppo positivo dei figli e dell'intero nucleo familiare e svolgono un ruolo protettivo rispetto a comportamenti devianti. Gli adolescenti che hanno la possibilità di esprimere le proprie opinioni e di negoziarle coi genitori saranno più verosimilmente in grado di maturare un proprio senso di responsabilità e autonomia, di acquisire una identità positiva, di essere empatici ed emotivamente competenti e, di conseguenza, di attivare comportamenti salutari e prosociali.

Uno dei metodi utili a favorire una comunicazione intrafamiliare efficace, contenere il malessere adolescenziale e potenziare le risorse familiari è il **parent training**. Questo programma formativo interviene sulle dimensioni "apertura" e "problematicità" nella comunicazione genitori-figli adolescenti, interazione spesso caratterizzata da una diminuzione dei livelli di intimità e da un aumento della comunicazione conflittuale.

PARENT TRAINING: "GENITORI EFFICACI IN ADOLESCENZA" (GEA)

Il percorso GEA viene proposto a genitori delle scuole secondarie di primo grado in un'area circoscritta del Veneto orientale (provincia di Treviso) mediante una metodologia derivante dal programma educativo *Systematic Training for Effective Parenting of Teens* di Dinkmeyer e McKay (1983), adattato al contesto italiano e modificato nel tempo per renderlo più attuale (Santinello e Canna 1998).

Il programma si propone di fornire una chiave di lettura del comportamento adeguato e inadeguato dei figli e suggerisce strategie di comunicazione (ascolto riflessivo, messaggi-lo, incoraggiamento) che facilitano la relazione e offrono la possibilità di una riduzione dei conflitti familiari attraverso strategie di Problem Solving.

La metodologia del lavoro prevede la distribuzione di dispense didattiche, l'uso di giochi interattivi e simulazioni, la visione di filmati esplicativi e la somministrazione di esercizi da svolgere a casa. La conduzione è cogestita da uno psicologo e da un educatore che si alternavano nella trattazione delle varie tematiche, nella gestione delle esercitazioni e del confronto tra i partecipanti.

Fasi del progetto:

- Reclutamento - Al fine di ridurre la probabilità di costituire un gruppo formato prevalentemente da genitori altamente motivati, si è optato per un tipo di reclutamento misto: adesione spontanea e individuazione di genitori che avevano manifestato delle difficoltà nella gestione dei figli preadolescenti da parte di insegnanti delle scuole interessate e dei Servizi Sociali dei Comuni. Tali genitori sono stati invitati personalmente ed è stata riservata loro la priorità nell'iscrizione.
- Programma del corso - Il corso si articola in dieci incontri con sequenza simile: discussione delle dispense consegnate l'incontro precedente, introduzione della tematica prevista, esercitazioni, attività di *role playing*, discussione:
 1. Introduzione con presentazione delle tematiche e modalità di svolgimento del corso
 2. Comprendere i propri figli e se stessi: esplorazione delle modalità di gestione della difficile transizione dall'essere genitore di un bambino, all'essere genitore di un adolescente
 3. La crescita della personalità
 4. Le emozioni: una fonte di supporto o di frustrazione? Comprensione e significato delle emozioni attraverso il modello ABC di Ellis

- 5. L'incoraggiamento, costruire la stima di Sé di vostro figlio. Differenza tra incoraggiamento e predica
- 6. Comunicazione: l'ascolto riflessivo. Importanza di stabilire a chi appartiene il problema (al genitore, al figlio o a entrambi)
- 7. La comunicazione: esprimere i propri sentimenti ed esplorare le alternative. Riconoscere l'inefficacia dei messaggi-Tu e costruzione dei Messaggi-lo
- 8. La disciplina: lo sviluppo della responsabilità. Viene illustrato il metodo delle conseguenze logiche e naturali. Inefficacia del sistema disciplinare basato su interventi di tipo punitivo.
- 9. La disciplina: selezionare un approccio adeguato
- 10. Prevenzione dei comportamenti a rischio attraverso l'educazione. Significato di rischio in adolescenza, prevenire comportamenti a rischio inadeguati attraverso pratiche educative efficaci. In particolare vengono trattate le problematiche connesse alla sperimentazione di sostanze stupefacenti illegali e alcol.

Nel corso del programma sono utilizzati strumenti specifici quali Modello ABC di Ellis sul significato delle emozioni, *Parent-Offspring Communication Scale* validata a livello internazionale e nazionale (Lanz, 1997) per la valutazione della comunicazione genitori-figli.

Bibliografia

- Agenzia italiana per la gioventù (2024). *Giovani 2024: il bilancio di una generazione*, Roma: Eures.
- Ammaniti, M. (2024). *I paradossi degli adolescenti*, Milano: Raffaello Cortina
- Bandura, A. (2012). *Autoefficacia e adolescenza*, Trento, Erickson Edizioni.
- Bauman, Z. (2014). *La società dell'incertezza*, Bologna, Il Mulino.
- Beckert, T. E., Lee, C. P., & Albiero, P. (2020). Reaching Adult Status Among Emerging Adults in United States, Italy, and Taiwan. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 51(9), 659.
- Benasayag, M. & Schmit, G. (2005). *L'epoca delle passioni tristi*, Milano: Feltrinelli.
- Billett, S. (2018). Distinguishing lifelong learning from lifelong education. *Journal of Adult Learning Knowledge and Innovation*, 2(1), 1. <https://doi.org/10.1556/2059.01.2017.3>
- Charmet, G.P. (2000). I nuovi adolescenti, Raffaello Cortina, Milano.
- Chianese, G. (2012). Assessment for Learning: A Way to Improve Continuously. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 46, 2927. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.05.591>
- Coccimiglio, C., & Garista, P. (2019). Giustizia sociale, empowerment e sostenibilità. Come l'orientamento può sostenere una coscienza critica nel life-long learning. Vol. 19 No. 2 (2019): Adult Education Perspectives in a Changing World: from the Learning to the Job Competences. <https://doi.org/10.13128/formare-25188>
- Contucci et al. (Eds.): The Future of Digital Democracy, 2019. https://doi.org/10.1007/978-3-030-05333-8_1_2
- Demaria, F., Pontillo, M., Tata, M. C., Gargiullo, P., Mancini, F., & Vicari, S. (2021). Psychoeducation focused on family accommodation: a practical intervention for parents of children and adolescents with obsessive-compulsive disorder [Review of Psychoeducation focused on family accommodation: a practical intervention for parents of children and adolescents with obsessive-compulsive disorder]. *The Italian Journal of Pediatrics/Italian Journal of Pediatrics*, 47(1). BioMed Central. <https://doi.org/10.1186/s13052-021-01177-3>
- Dewey, J. (1994). *Democrazia e educazione*, Firenze: La Nuova Italia (ed. or. 1916).

- Dweck, C. S. (2000). Teorie del sé. Intelligenza, motivazione, personalità e sviluppo. Erickson
- Ehrenberg, A. (1999). *La fatica di essere sé stessi*, Torino: Einaudi.
- Fant D. & Milani C. (2024) *Pedagogia Hacker*, Milano: Eléuthera
- Fant, D. (2024). *R-esistere adolescenti*, Torino: Animazione sociale.
- Feraco, T., Casali, N., Ganzit, E., & Meneghetti, C. (2022). Adaptability and emotional, behavioural and cognitive aspects of self-regulated learning: Direct and indirect relations with academic achievement and life satisfaction. *British Journal of Educational Psychology*, 93(1), 353. <https://doi.org/10.1111/bjep.12560>
- Fonagy, P., & Allison, E. (2023). Beyond Mentalizing: Epistemic Trust and the Transmission of Culture. *The Psychoanalytic Quarterly*, 92(4), 599. <https://doi.org/10.1080/00332828.2023.2290023>
- Fornari, F., (1977). Il Minotauro. Psicoanalisi dell'ideologia. Rizzoli
- Haidt, J. (2024). *La generazione ansiosa*, Milano: Rizzoli.
- Hall, G. S. (1904). *Adolescence*, New York: Appleton.
- Han, B (2020). *La società della stanchezza*, Milano: Nottetempo edizioni.
- Herzog, M. (2020). How to define the adult in 2020? International Journal of Business and Social Science Research, 1. <https://doi.org/10.47742/ijbssr.v1n3p1>
- Knapke, J. M., Hildreth, L., Molano, J. R. V., Schuckman, S., Blackard, J. T., Johnstone, M., Koprass, E. J., Lamkin, M., Lee, R. C., Kues, J. R., & Mendell, A. (2024). Andragogy in Practice: Applying a Theoretical Framework to Team Science Training in Biomedical Research. *British Journal of Biomedical Science*, 81. <https://doi.org/10.3389/bjbs.2024.12651>
- Kvalnes, Ø., & Sandseter, B.H. (2023). *Risky play: an ethical challenge*, Cham: Springer International Publishing AG.
- Lancini, M. (2023). *Sii te stesso a modo mio*, Milano: Raffaello Cortina.
- Piccone Stella, P. (1993). *Prima generazione*, Milano: Franco Angeli.
- Rete nazionale di "Ci sto? Affare fatica!" (2024). Adolescenti che si prendono cura di «beni di paese». *Animazione sociale*, n. 373/24.
- Ripamonti E. & Mariani A.M. (2021) *Età della vita e formazione*, Milano: Unicopli
- Ripamonti, E. (2018). *Collaborare. Metodi partecipativi per il sociale*, Roma: Carocci.

Ripamonti, E., e Boniforti, D. (2020). *Metodi collaborativi*, Torino: Animazione sociale.

Serio, M. R. (2013). Psychological Disorders and Social Distress Affecting Today's Youth in Italy: The New Face of Adolescent Problems. *Journal of Psychological Abnormalities in Children*, 3(1). <https://doi.org/10.4172/2329-9525.1000114>

Sica, L. S., Crocetti, E., Ragozini, G., Sestito, L. A., & Serafini, T. (2015). Future-oriented or present-focused? The role of social support and identity styles on 'futuring' in Italian late adolescents and emerging adults. *Journal of Youth Studies*, 19(2), 183. <https://doi.org/10.1080/13676261.2015.1059925>

Siegel, J.D. (2001). *La mente relazionale*, Milano: Raffaello Cortina.

Siegel, J.D. (2014). *La mente adolescente*, Milano: Raffaello Cortina.



Capitolo 12

Uso dei social media nel lavoro educativo

12.1

Relazioni tra online e offline per comprendere e sostenere la crescita

Certamente quando gli esseri umani hanno inventato un sistema di codifica come la scrittura, superando i limiti che caratterizzavano la preistoria e introducendo l'intera umanità nell'era della storia, per la prima volta dotandosi di un apparato che permetteva di inserire informazioni in un sistema di codifica e di comunicarle ad altri esseri umani, non potevano prevedere quanto la loro operazione avrebbe modificato la vita delle persone sulla terra nelle successive ere. Vista con il senno di poi, l'attuale espansione delle opportunità di documentare fatti e di comunicarli ad altri esseri umani attraverso il ricorso ai social media, ne appare infatti una diretta conseguenza. Attraverso una serie di trasformazioni, i sistemi di codifica si sono via via complessificati, tenendo conto delle esigenze e delle caratteristiche del modo di procedere degli umani nel produrre significati e nel renderli disponibili ad altri e altre (Bruner, 2000).

La necessità di far divenire sociale e multimediale ciò che veniva immesso in rete è stato il risultato degli studi che indicavano quanto fosse il cervello umano a funzionare secondo queste stesse modalità, cioè in modo connesso (Rumelhart, McClelland, 1986), multimediale (Mayer, 2009) e sociale (Bandura 1977; 1986). Dopo anni di ricerche che avevano ridotto il funzionamento mentale in accoppiate di stimoli e risposte (Watson, 1913) o in processi lineari logicamente pianificati (Miller, Galanter, Pribram, 1960), in campo psicologico gli studi avevano mostrato che la mente umana opera il più delle volte in modo sincretico, a volte per intuizione, a volte per ragionamento, a volte in modo analogico, altre in modo digitale, connettendo dati o procedendo per libere associazioni, immaginando visivamente o percependo uditive, avanzando nel mondo dei significati con l'attivazione di ricordi e la partecipazione

emotiva, saltando “di palo in frasca” secondo andamenti mentali spesso singolari, discutendo, litigando, tra dissensi e consensi, argomentazioni logiche o gerarchie socialmente basate.

Seguendo il corso delle ricerche, che svelavano sempre più accuratamente i processi cognitivi e le continue interazioni con quelli emotivo-affettivi e socio-culturali, anche gli strumenti a sostegno dei sistemi di conoscenza e degli scambi di insegnamento-apprendimento si modernizzavano. Dal libro a stampa, che presentava la conoscenza in modo lineare, seguendo un filo logico che si snodava pagina dopo pagina, si è passati a testi che evidenziavano parole chiave collegandole a concetti presenti in altri capitoli e in altri testi, passando per la digitalizzazione dell'informazione che permetteva una navigazione a più livelli di significato, come per qualche tempo è avvenuto con gli *ipertesti*. Sebbene si stesse superando la linearità e si iniziassero a inserire contenuti di diversa natura, quali immagini e video, brani musicali e registrazioni audio, mappe dei luoghi e vedute tridimensionali, gli ipertesti presentavano comunque elementi di conoscenza in universi chiusi al loro interno, legati da un concetto chiave che poteva essere esplorato secondo diverse prospettive e apporti di tipo disciplinare, ma pur sempre confinati in un dischetto che ne segnava i limiti.

Quando questa modalità di conoscenza si è trasferita in rete, ogni confine è stato superato e tutta l'informazione caricata è divenuta via via disponibile alla navigazione, esplodendo in modo rapidissimo e travalicando ogni aspettativa. Poco più di 30 anni sono passati dal momento in cui, nel 1990, Tim Berners-Lee mette in campo l'idea di fondere le tecnologie in evoluzione di computer, reti di dati e ipertesti in un sistema informativo globale potente e potenzialmente infinito. In quell'era poi nominata del web 1.0, per un breve lasso di tempo è restata in piedi la differenza tra gli addetti ai lavori, cioè quanti e quante si dedicavano alla produzione dei contenuti e alla loro trasposizione in rete, avendo professionalità molto specializzate, e la gran parte delle persone che continuava a essere solo fruitrice, potendo accedere ai contenuti immessi nella rete per esplorarli secondo percorsi del tutto personali, superando barriere di tipo temporale e spaziale, ed entrando in contatto con contenuti informativi di vario genere. Nel decennio successivo le persone connesse alla rete sono aumentate esponenzialmente, arrivando a circa 18 milioni di utenti nel 1995. Le potenzialità di tale tecnologia si facevano sempre più chiare, diventando oggetto di interesse anche per il mondo del marketing.

Nel 2004 si deve a O'Reilly Media l'espressione che sancisce un passaggio di qualità della navigazione in rete: con Web 2.0 si indica sia la disponibilità di motori di ricerca che facilitavano il reperimento delle informazioni e l'utilizzo del web anche senza specifiche competenze tecniche, sia la comparsa di blog e wiki che permettevano una costruzione collaborativa dei contenuti da parte di qualsiasi utente, sia la comparsa dei primi social network. Il web 2.0 segna la rivoluzionaria tappa del flusso di comunicazione su base partecipativa, con un'interazione di massa mai vista prima.

In soli due anni l'evoluzione delle nuove tecnologie è tale che già nel 2006 si inizia a parlare di web 3.0. La caratteristica saliente è che si tratta di un web semantico (Berners-Lee, Hendler, Lassila, 2001), capace di recuperare in modo velocissimo qualsiasi tipo di informazione, in qualsiasi forma si trovi essa immessa in rete, a un concetto o a una parola chiave. L'associazione è possibile grazie alla presenza di algoritmi che rendono facilmente rintracciabile qualsiasi contenuto facendo ricorso a interrogazioni con un linguaggio naturale, quindi accessibile da questo punto di vista praticamente a qualsiasi persona in grado di leggere e scrivere.

Attualmente possiamo dire di vivere nell'epoca del web 4.0, in cui tra dimensione online e offline la differenza appare sempre più sfumata, con tutte le conseguenze che questo comporta nella vita quotidiana di una sempre più ampia massa di persone che, con un semplice strumento che si può tenere nel palmo di una mano, possono estendere le opzioni possibili nel qui e ora della vita reale ai tanti qui e ora a disposizione nel mondo virtuale.

12.2

Apocalittici o integrati? Un tentativo di sguardo bilanciato

Nel trattare una tematica così ampia e complessa come quella delle interazioni tra online e offline, si può adottare una visione da apocalittici o da integrati, come aveva a suo tempo affermato Umberto Eco nei confronti della moderna cultura di massa: gli uni, gli apocalittici, sono quelli che adottano un atteggiamento critico e aristocratico, mentre gli altri, gli integrati, sono rappresentati da quanti e quante ne hanno una visione ingenuamente ottimistica (Eco, 1964).

Essendo lo sguardo che ci guida nella trattazione, nel caso di specie, di tipo educativo, è indispensabile prescindere sia da facili idealizzazioni quanto da terroristiche demonizzazioni: come per qualsiasi avvenimento che caratterizzi la vita umana, è sempre consigliabile affrontare le vicende dotandosi di un bilanciato senso di realtà e di spirito critico, esaminando minacce e vantaggi, avendo chiari limiti e punti di forza, valutando attentamente ostacoli e opportunità, potenziali pericoli e vantaggiose.

La realtà ci chiede di fronteggiare il mondo virtuale, che molto più coinvolge le giovani generazioni in quanto nate dopo il suo avvento, dunque per lo più prive di esperienza nella sola dimensione offline. Difficile immaginare, per chi ne ha vissuto i progressivi passaggi, quale possa essere la visione del mondo e l'organizzazione mentale di quanti e quante sono venuti al mondo già immersi nella dimensione online, anzi forse essendo online anche prima di venire al mondo in senso fisico, cioè in quanto dotati di corporeità.

Proprio per questo all'attuale mondo adulto, che proviene da esperienze diverse e diversificate, sono richieste attenzione e consapevolezza, considerazione e cognizione, tanto più se implicato in dinamiche educative. Proviamo quindi a addentrarci in questa complessa sfida, facendoci parte in causa per tutto quanto nell'interazione dinamica tra online e offline possa costituire elemento di supporto alla crescita e al benessere delle giovani generazioni, con sguardo attento e positivamente orientato.

Una complessa definizione

In *Users of the world, unite! The challenges and opportunities of social media*, i media sociali sono definiti come «un gruppo di applicazioni internet-based che costituiscono i fondamenti ideologici e tecnologici del web 2.0 e che consentono la creazione e lo scambio di user-generated content» (Kaplan, Haenlein, 2010).

La caratteristica principale è quindi la loro orizzontalità nella ideazione, redazione e diffusione dei contenuti che si contrappone alla verticalità e unilaterale dei classici mass media, come ad esempio sono stati i giornali o la TV.

Vivere nell'infosfera

Nel 1980 il termine *infosfera* fu utilizzato per la prima volta da Alvin Toffler nel suo libro *La terza ondata*. Sempre più necessitante di informazione e di averla in modo rapido e aggiornato, l'attuale vita degli esseri umani in gran parte del pianeta ha iniziato a fondere le esperienze online e offline, facendo perdere di vista i confini tra le due modalità e intrecciandone sempre di più le peculiarità, le tempistiche, i protagonisti e le protagoniste, gli statuti esistenziali e i codici. Un'esperienza reale può essere catturata nel mondo virtuale secondo diverse modalità così come quanto accade in situazioni virtuali può proseguire e avere concrete ripercussioni nel mondo reale. La carta d'imbarco presente nella nostra posta elettronica, passata su un sensore, apre il cancelletto davanti a noi e ci permette di viaggiare; il qr code inserito in un pannello in un museo ci mostra le informazioni su un'opera d'arte e ne ricostruisce la storia sullo schermo del nostro smartphone; possiamo incontrarci in un luogo sconosciuto seguendo il puntino sullo schermo che identifica in tempo reale le nostre rispettive posizioni; un incontro tra persone in situazioni online può trasformarsi in un vero e proprio progetto di vita, ad esempio di tipo sentimentale, nella condivisione di un viaggio o nella realizzazione di un piano di azioni condivise; una conferenza che si tiene online può essere trascritta in simultanea e valere come verbale di una riunione, trasformarsi in un libro stampato, restare come traccia audio che può essere riascoltata sia da chi era presente sia da persone in luoghi diversi, così come a distanza di tempo; l'incontro online di una famiglia residente in più parti del mondo genera comunque interazioni affettive e contribuisce alla costruzione dei legami sociali, ha la valenza di un vero e proprio incontro.

Ciò che avviene online non è più o meno vero di ciò che avviene offline: si tratta di due tipi di realtà profondamente interconnessi in cui è sempre più difficile distinguere le origini, le fonti, i linguaggi, i codici, le intelligenze coinvolte, così come le comprensioni e rappresentazioni del mondo, anzi dei mondi, soprattutto in considerazione del sempre più frequente ricorso da parte degli esseri umani all'intelligenza artificiale e alle sue stesse incursioni nel loro mondo, sebbene non sempre su specifica richiesta, ad esempio nel ritocco automatizzato di foto o nella correzione di testi o nell'invio di messaggi predisposti nei sistemi di comunicazione, come avviene nelle chatbot.

Se la dicotomia online/offline mantiene ancora un minimo di significato è solo perché oggi la nostra condizione di base è ancora offline e per connetterci dobbiamo utilizzare uno strumento, come ad esempio lo smartphone. Ma tale condizione è già stata minata, per esempio, dalla crescente presenza degli smart speaker o dall'avvento dei visori in realtà aumentata che si indossano come occhiali o da tutti gli *smart objects* che popolano il mondo cosiddetto reale attraverso l'*internet of things*: si ordina la spesa e la si riceve direttamente a casa, magari mentre si sta cucinando, semplicemente con un comando vocale; si dialoga in lingue che non si conoscono; si accendono luci da remoto e si controlla l'andamento di una caldaia, così come i consumi dell'impianto solare, interagendo anche solo con la voce; si esprime un voto e si elegge il governatore/la governatrice di un intero paese, come è già possibile in alcune nazioni del mondo. A breve, se non già ora, la nuova normalità per una gran parte degli esseri umani sarà quella di essere sempre connessi alla rete e di passare ininterrottamente dalla interazione online a quella offline, senza soluzione di continuità.

Si deve dunque parlare di *onlife* come distinzione non netta, sfumata, tra reale e virtuale. Anche questo neologismo è stato creato dal filosofo italiano Luciano Floridi giocando sui termini online ("in linea") e offline ("non in linea"): *onlife* è quanto accade e si fa mentre la vita scorre, restando collegati a dispositivi interattivi (on + life).

Social presence e media richness

Tra le opportunità offerte dalle interazioni online si può annoverare ai primi posti l'espansione delle occasioni di avere informazione e coltivare apprendimenti, avendo a disposizione in qualsiasi momento della giornata e in qualsiasi situazione ci si trovi immersi, quasi ininterrottamente, accesso illimitato a informazioni e risorse che possono ampliare le conoscenze in modo socialmente basato, in interazione con altri/e. Si può infatti utilizzare la rete per apprendere nuove competenze, seguire corsi o partecipare a forum di discussione, così come farsi guidare da tutorial, coltivare hobbies, arricchendo in tal modo la propria crescita. Ma è altrettanto possibile divenire autori/autrici nella diffusione di conoscenza, in una interazione tra pari che toglie forza ai detentori dei poteri e permette una circolazione delle idee e una rappresentazione del mondo secondo una prospettiva orizzontale: chiunque può immettere in rete informazioni, che sono via via monitorate ed eventualmente corrette da altri e altre utenti, secondo un modello

di interazione che consente maggiore democrazia. Si può pensare a questo proposito a un fenomeno come quello di Wikipedia, l'enciclopedia online che viene continuamente redatta e consultata da milioni di utenti nel mondo.

"Wikipedia è un'enciclopedia online, libera e collaborativa. Grazie al contributo di volontari da tutto il mondo, Wikipedia è disponibile in oltre 320 lingue. Chiunque può contribuire alle voci esistenti o crearne di nuove, affrontando sia gli argomenti tipici delle enciclopedie tradizionali sia quelli presenti in almanacchi, dizionari geografici e pubblicazioni specialistiche. Tutti i contenuti di Wikipedia sono protetti da una licenza libera, la Creative Commons CC BY-SA, che ne permette il riutilizzo per qualsiasi scopo a condizione di adottare la medesima licenza" (Wikipedia, l'enciclopedia libera, ultima consultazione il 30.11.24).

Solo per la parte in lingua italiana, Wikipedia conta oltre 2.500.000 di utenti registrati, dei quali circa 7.500 hanno contribuito con almeno una modifica nell'ultimo mese a una qualche voce dell'enciclopedia e poco più di un centinaio funzioni di servizio.

Altrettanto interessante si presenta Vikidia, sorella minore di Wikipedia, sia perché nata in tempi più recenti, sia perché costruita e destinata a un pubblico di ragazze e ragazzi tra gli 8 e i 13 anni.

"Vikidia è un'enciclopedia junior in lingua italiana in stile wiki, destinata a giovani lettori di età compresa tra gli 8 e i 13 anni e per tutti coloro che vogliono una semplice presentazione di un argomento. Ha aperto i suoi battenti il 15 marzo 2012 e chiunque è invitato a partecipare. Questa enciclopedia libera esiste dal 2006 in francese, dal 2007 in spagnolo, dal 2012 in italiano, dal 2013 in russo, dal 2014 in inglese e in catalano, dal 2015 in siciliano, dal 2016 in basco e in tedesco e dal 2017 in armeno. Dal 2018 esiste anche in greco. Dal 2021 esiste in portoghese e in occitano. Esiste anche un progetto simile: Wikikids in olandese" (Vikidia, ultima visita 30.11.24).

12.3

Espansione delle opportunità di relazione sociale

La vita online consente di connettersi con persone in diverse parti del mondo, superando alcuni limiti spazio-temporali e offrendo una vasta gamma di opportunità di contatto. Attraverso i social media o le piattaforme di networking professionale, è possibile stabilire relazioni significative con individui che condividono interessi simili o che possono offrire opportunità di crescita sia personale sia professionale. organizzare incontri tra più persone, coltivare amicizie e formarne di nuove.

La vita online può servire come uno specchio virtuale, permettendo di riflettere su sé stessi/e e di sviluppare una maggiore consapevolezza di chi si è e di come si viene percepiti/e. Attraverso i social media o i blog personali si possono esplorare e condividere idee e progetti, ricevere feedback e arricchire in tal modo la propria immagine di sé riflessa (Cooley, 1902) nelle e dalle interazioni sociali.

Se nella vita offline la suddivisione per fase di età è sancita anche dagli spazi di maggiore frequentazione in momenti diversi del ciclo di vita (l'infanzia negli asili nido, le bambine e bambini a scuola, i giovani nei locali pubblici adibiti al divertimento, gli adulti e le adulte nei luoghi di lavoro, gli anziani nei parchi o nelle case di riposo), la dematerializzazione offerta dalla frequentazione online concede opportunità di dialogo e di collaborazione intergenerazionale, come attestano numerosi prodotti multimediali realizzati da nipoti che rilanciano i video con i propri nonni e nonne all'opera, per aggiustare oggetti o sfornare piatti di cibo fatto a mano in casa. Circolano in rete contenuti che mostrano interazioni giocose tra genitori e figli/e così come gag che coinvolgono giovani generazioni in interazione con adulti/e e anziani/e. Il web sembra aver offerto nuove opportunità di relazione e dato occasione per esplorarne i vantaggi, avendo a disposizione spazi ulteriori per l'esercizio della creatività relazionale.

I social media offrono altresì una vasta gamma di piattaforme per esprimere con fantasia e senso dell'humor le proprie idee e commenti a fatti e situazioni. Attraverso la creazione di contenuti come meme, video, arte digitale o scrittura di testi, è possibile sviluppare e migliorare le proprie abilità ideative, ricevere feedback sui propri prodotti e connettersi a propria volta con comunità di artisti e di creativi.

L'opportunità di comunicare potenzialmente e simultaneamente a un vasto e differenziato pubblico, ma anche di ricevere ed essere coinvolti in flussi di comunicazioni, modifica e sfuma le differenze tra chi produce oggetti che vanno in rete e chi ne fruisce, tanto da dover anche in questo caso ricorrere a un altro neologismo. Con il termine *prosumer*, immesso anche esso da Toffler (1980), si prefigura infatti un essere umano che è contemporaneamente produttore e consumatore, attivo gestore e agente di mercato ma anche acquirente e utente.

Riconoscere e sviluppare i propri talenti

I social media offrono una vasta gamma di piattaforme per creare prodotti di ogni genere, a carattere audio, video, testuale orale e scritto, fotografico, in 3D, virtuale, così come giochi, percorsi, itinerari, visite, esplorazioni, e così via. Nella creazione di questi contenuti è possibile mettere a frutto e portare a valore le proprie intelligenze, allenando i propri punti di forza non sempre riconosciuti ed esercitabili nei contesti offline. In questo modo si accede a diverse e diversificate opportunità di usare e sviluppare tutte le intelligenze, ampliando il proprio raggio di azione. Allo stesso modo si danno maggiori possibilità di sviluppare idee creative, vedendole riconosciute da altri e altre utenti.

Espansione delle opportunità e necessità di bilanciamento

Vita online e vita offline possono dunque interagire positivamente. È importante trovare un equilibrio tra queste due dimensioni per favorire il ben-essere personale. Se la vita online può offrire molte opportunità, è essenziale dedicare del tempo anche alla vita offline per coltivare relazioni interpersonali "in carne e ossa", praticare attività fisiche, vivere all'aria aperta, prendersi cura della propria corporeità materiale, interagire con il mondo fisico e biologico, con le piante e con gli animali, in una continua ricerca di equilibri secondo la prospettiva *one health* (One Health - ISS, visitato il 30.11.2024).

12.4

I social media: un cenno alle criticità

Tuttavia, nel porsi seriamente il problema, bisogna considerare che i social media sono di fatto uno strumento, un artefatto umano come direbbe L. Vygotskij (1934), sebbene molto potente sia dal punto di vista spaziale che temporale. Rispetto ad altri artefatti, hanno caratteristiche particolarmente potenti, per la rapidità con la quale si possono veicolare e trasmettere informazioni, e per l'estensione praticamente infinita della loro portata di azione. Una volta in rete, il dato persiste nel tempo, anche se prontamente cancellato, può essere intercettato e replicato numerose volte, può raggiungere milioni di utenti con un solo click, in più parti del mondo e simultaneamente. La questione è che i social media si sono diffusi davvero rapidamente e ampiamente, molto prima che si potesse mettere in campo un'adeguata fase di apprendistato per l'enorme e differenziata platea sia di fruitori, sia di consumatori sia di prosumer.

Sul piano collettivo, questo comporta che ci sia al mondo una vasta platea di «smanettoni» non necessariamente dotati di precisi indirizzi valoriali, di pensiero critico, di qualsiasi forma di autoregolazione emotiva (De Marchi, 2023), in grado di trasmettere informazioni di varia natura, di crearne di nuova senza alcuna verifica e fondamento, di veicolare messaggi e usare la rete per scopi egoistici o narcisistici, ma anche per manipolare, truffare, orientare l'opinione pubblica, interferire politicamente, isolare socialmente, distruggere psicologicamente, aizzare conflitti, distruggere finanziariamente, appropriarsi di dati e di identità, entrare nella privacy.

Da qualche tempo l'allarme rispetto all'uso di smartphone nei primi anni di vita è stato lanciato da esperti del settore che, in base alle ricerche in corso e agli esiti sulle prime generazioni di bambini e bambine che hanno avuto molto precocemente in mano dispositivi connessi alla rete, sono giunti alla conclusione che sia meglio aspettare la maturazione di alcuni sistemi neuronali e cerebrali prima di essere esposti a questa tipologia di esperienze. Come è già avvenuto nella filogenesi, nell'ontogenesi è necessario allenarsi e coltivare competenze nella vita offline per poterle trasporre alla vita online.

Proprio la complessità del web 3.0 e 4.0 presume lo sviluppo completo di abilità cognitive, sociali e affettive, che ne permettono un uso consapevole e corretto (Miscioscia, 2021; Oliverio Ferraris, 2022). Tra le competenze decisamente necessarie quella dell'autoregolazione è alla base della possibilità di utilizzare i social media, in quanto il passaggio dal lavoro online al lavoro offline richiede continua rifocalizzazione, l'attivazione di processi mentali diversi e anche la messa in funzione di *mindset* appropriati. Le sollecitazioni che arrivano quasi continuamente dai nostri smartphone possono essere distrattori che non sempre si è in grado di dominare, tenendo a mente in modo chiaro e determinato i propri obiettivi entro un sistema temporale adeguato per poterli raggiungere.

I problemi nascono quindi, e lì troverebbero anche soluzione, nel campo dell'educazione ai valori, all'affettività, all'ascolto, al rispetto delle differenze, alla negoziazione dei conflitti, sia per le giovani che per le meno giovani generazioni. Per questo motivo chi lavora in campo socio-educativo non può e non deve permettersi atteggiamenti da apocalittici né da integrati. Il fenomeno esiste, è in espansione velocissima, e bisogna dotarsi di apparati concettuali che ne permettano la "navigazione" in sicurezza.

Accanto a queste brevi considerazioni, in ultimo ma non meno importante, c'è quella relativa all'accessibilità che, se come mostrato è divenuta più facilmente realizzabile, al contempo lascia fuori dalla circolazione in rete un'ampia parte della popolazione che vive in paesi cosiddetti in via di sviluppo, privandola di voce e del diritto di farla contare. Un elemento non di poco conto, che richiede politiche di sostegno e militanza sociale per la loro salvaguardia.

12.5 L'utilizzo dei social media nel percorso educativo

Il presente contributo ha l'obiettivo di mappare gli stimoli che la lettura del *Manuale di programmazione e progettazione*¹ (di seguito Manuale) fornisce. A partire da questa lettura, il discorso prova, a mettere in luce gli elementi fondamentali che consentono di capire come il tema dei social media entri in gioco nell'esercizio della professionalità educativa dal punto di vista delle competenze.

I quattro passaggi chiave riguardano: la competenza come questione di *literacy*, le *digital literacies*, il ruolo del corpo e, infine, il tema del metodo.

12.5.1

Le *literacies* e la dinamicità delle competenze

Quando parliamo di competenze, oggi, facciamo riferimento alle *literacies*, al plurale. Se noi traduciamo questo termine dall'inglese come alfabetizzazione, occorre evidenziare che non restituisce completamente la complessità e l'ampiezza del costrutto. Emerge la fatica del lavorare con le *literacies* dovuta al fatto che in questo settore rileviamo un dinamismo che implica cambiamenti nel tempo. Tale dinamismo è evidente dalla pandemia a oggi poiché il digitale ci restituisce uno scenario che è in continuo mutamento. Occorre segnalare anche il grosso impatto che in questi ultimi anni sta avendo il tema dell'intelligenza artificiale che richiede un ripensamento dello stesso costrutto di competenza digitale, di *digital literacy*. Risulta sempre più evidente la forte dinamicità che caratterizza le competenze nel tempo. Senza dubbio vi è maggiore consuetudine rispetto a saperi più codificati e che resistevano di più al passaggio del tempo, quando ci riferiamo alle competenze che si correlano a un sapere ma anche a un saper fare, ci accorgiamo della dinamicità complessiva del costrutto. Un secondo tema è rappresentato dalla stretta correlazione delle competenze rispetto ai contesti di riferimento. Al fine di riuscire a educare quel tipo di competenza, occorre che sia considerata in connessione al contesto.

Con l'espressione contesto si fa riferimento all'individuazione del tipo di situazione educativa in cui collocare l'esercizio di una competenza in riferimento anche al target: parlare di competenza digitale nel bambino è diverso dal parlarne in riferimento al preadolescente, all'adolescente o all'anziano. Quindi, occorre evidenziare il forte legame delle competenze con la stessa contestualizzazione della singola *literacy*.

In relazione al concetto fondamentale della dinamicità della competenza, è utile fare riferimento a Le Boterf (2008), il cui approccio sottolinea l'importanza sia del sapere che del saper agire in un contesto specifico. Questo assunto porta a considerare, quindi, le competenze in termini dinamici e in termini plurali, di *literacies* appunto. È opportuno fare riferimento, per un eventuale approfondimento, a tutto il lavoro che Cope e Kalantzis (2016) sviluppano su questo tema. Facendo riferimento a un framework teorico, occorre citare specificamente Le Boterf (2008) che ci permette di cogliere come la competenza costituisca la possibilità di attivare azioni dentro contesti. Le competenze degli educatori, che si trovano a confrontarsi con temi aperti, richiedono molteplici strategie di soluzioni, che spingono a riflettere sulle caratteristiche delle strategie che sono state adottate in quel determinato contesto, e che esigono pluridimensionalità, innovazione e saper gestire la complessità.

Se pensiamo alle *literacies* come forme culturali che sono sempre più ibride, il digitale si configura come un terzo spazio (Potter, McDougall, 2017) intermedio fra quelli che sono gli apprendimenti, quindi i processi educativi più formalizzati e i processi educativi meno formalizzati. Un primo spazio di formalizzazione è rappresentato proprio dalla scuola che prova a mettere in forma quello che è l'apprendimento mentre i secondi spazi sono costituiti dagli apprendimenti informali che il bambino, preadolescente e adolescente sviluppa nei suoi contesti di vita e che l'educatore prova a cogliere mediante uno sguardo sul processo che avviene in termini di apprendimento, ma non in modo formalizzato. Fra questi due spazi di formalizzazione e di informalità si viene a generare un terzo spazio. Potter e McDougall (2017) concepiscono il digitale proprio come un terzo spazio: una membrana porosa fra uno spazio di apprendimento del primo tipo e uno spazio di apprendimento del secondo tipo. Il digitale si pone a metà fra questi due spazi, costituendone un terzo, e richiede un cambiamento nel ruolo che l'adulto esercita.

¹ In Internet, URL: <https://www.lavoro.gov.it/notizie/pagine/manuale-di-programmazione-e-progettazione-dei-servizi-per-le-nuove-generazioni>

Il digitale porta dentro sé fortemente tutto il costruito di socio-materialità ossia di spazi artefatti materiali che ci consentono in modo ibrido di produrre cultura.

12.5.2

Digital literacies e la multidimensionalità

Rispetto alle competenze riferite al digitale, è necessario riflettere all'interno di una prospettiva educativa sulle trasformazioni che incidono sulle competenze dell'agire educativo, quindi, sulla progettazione, sulla relazione e sulla valutazione. È possibile osservare come spesso si rintracci una matrice comune nella *media literacy* con l'alfabetizzazione mediale che esiste da quando i media sono entrati nella storia dell'uomo. Da quando i media, dalla scrittura, alla radio, al cinema, ecc., si sono posti tra l'uomo e la natura, nel suo processo di conoscenza e modifica del mondo, la *media literacy* ha avuto come obiettivo lo sviluppo del senso critico e della responsabilità. È importante notare che il paradigma è cambiato: con l'arrivo del digitale, la *media literacy* non è più sufficiente da sola.

Prima del digitale tutte le altre forme di medialità richiedevano all'adulto, all'educatore, di accompagnare in chiave di *media literacy* i ragazzi provando a fare un lavoro di analisi, cioè provando a svelargli quello che era il processo di produzione mediale che stava dietro a quello che era il loro processo fruitivo. Questa operazione includeva l'insegnamento della lettura e della decodificazione del quotidiano, del quotidiano in classe, della pubblicità, del cinema, provando a far capire, quindi utilizzando i meccanismi delle analisi per interpretare quei tipi di testo, di tipo cinematografico, fotografico, ecc. Con il digitale, con lo smartphone, ossia il device che mi consente di accedere al digitale ovunque, le forme testuali diventano complesse. Questo significa che non è più possibile riflettere su singole forme di testualità: lo scritto, l'immagine, il sonoro, il video, l'immagine in movimento, poiché queste diventano multimodali, dunque possono essere azionate tutte insieme contemporaneamente con il supporto del digitale. Il secondo elemento che emerge è rappresentato dal fatto che i dispositivi, in particolare lo smartphone, diventano strumenti autoriali, cioè consentono alla persona di passare da un'idea di testualità passiva come lettore/spettatore a un'autorialità come funzione attiva di produzione di immagini, foto, in forme sempre più semplici e facili come accesso.

I linguaggi testuali diventano sempre più collegati e quindi le grammatiche di questi testi diventano sempre più trasparenti anche se celate secondo modalità che non chiedono di appropriarsi del linguaggio testuale specifico.

Questa idea di multi-modalità e autorialità può essere riferita a tutte le competenze semiotiche che possono fornire aiuto nel settore dell'educazione. In più, con i social ci troviamo di fronte non solo a una multi-modalità e autorialità, ma a una dinamicità del testo. Si tratta di testi dove l'altro che accede alla pagina di Facebook, su piattaforme quali TikTok, se interagisce mediante un *like*, o altri sistemi, si trova a introdurre il suo punto di vista come autore sul testo elaborato da un'altra persona. Quindi, il testo si modifica nella dinamica delle interazioni fra coloro che leggono il testo, il post, il video pubblicato e introducono il loro punto di vista anche in forme che a volte non sono di immediata comprensione (la spunta di lettura fornisce un feedback ma segnala una non interazione che può essere interpretata in vari modi). Questa dinamicità dei testi richiede di fare ricorso a logiche anche di pragmatica della comunicazione, da Watzlawick (1967) in poi, che ricordano come il dire rappresenti sicuramente un agire e sui social questo è particolarmente chiaro.

La Social Network Analysis si fonda sull'analisi di questa specifica relazionalità che i social consentono di sviluppare. A partire dal ricorso a sistemi di intelligenza artificiale, questa analisi viene declinata diversamente perché essa nasconde le forme testuali di dati e algoritmi e registra una trasformazione che dall'analisi chiede di addentrarsi nel tema della conversazione con questi *Inforg*, come direbbe Floridi (2014). Nel contesto dell'intelligenza artificiale, emerge tutta la questione della relazione con questi sistemi e con questi agenti in chiave conversazionale.

Questo cambiamento di *media literacy* richiama almeno altre quattro competenze: quella digitale, quella dell'informazione, citata precedentemente, quella di un'alfabetizzazione anche al tema dei dati, e quella dell'*artificial intelligence literacy* rispetto al tema di algoritmi, gestione, ecosistema, ecc.

L'*European framework for the digital competence of educators* è la cornice di competenza digitale di cui l'Europa si è fornita ed è cambiato nel tempo e adesso siamo già alla versione 2.2².

² In Internet, URL: https://repubblicadigitale.innovazione.gov.it/assets/docs/DigComp-2_2-Italiano-marzo.pdf

In questa cornice è possibile individuare i temi affrontati dall'Europa in relazione alla competenza digitale, nonché un framework che delinea tale competenza in base alle specifiche esigenze degli educatori.

Per CREMIT³, Centro di ricerca sull'educazione ai media, all'innovazione e alla tecnologia, la questione del digitale è sostanzialmente una questione culturale. Grazie all'approccio pedagogico del Centro, il lavoro si muove in contesti diversi tra cui la sanità rispetto alla quale nell'ambito delle cure palliative il digitale può diventare una tecnologia di comunità capace di potenziare informazione e comunicazione.

All'interno di una competenza digitale ci sono tre dimensioni fondamentali: una prima dimensione, riscontrabile anche nei vecchi media, riguarda l'educazione al pensiero critico, a cui si aggiunge, da tempo, il tema dell'etica. Oggi è importante considerare anche la capacità espressiva e la creatività soprattutto in riferimento all'intelligenza artificiale generativa e agli algoritmi.

Dal punto di vista culturale, una prima parola chiave è quella della cittadinanza rispetto alla quale si sono già verificati tentativi di codificazione come questione *onlife* che riguarda tutte le età. Un tempo la Media Education riguardava la fascia della scolarizzazione e l'extra scuola connessa alla fascia d'età compresa tra i 6-18 anni, adesso riguarda tutte le fasce di età dagli 0 ai 99 anni che spinge a riflettere sulla rilevanza delle competenze digitali rispetto alla partecipazione alla vita politica e sociale.

Una seconda parola chiave è povertà educativa mentre una terza parola chiave è benessere.

Sulla questione della povertà educativa digitale occorre sviluppare alcune osservazioni che possono essere di interesse per gli educatori. Congiuntamente con Save the Children, CREMIT sta sviluppando un progetto che concerne sia la misurazione della povertà educativa che la povertà educativa digitale.

Le quattro aree della povertà educativa (Marangi, Pasta, Rivoltella, 2022) che questo progetto considera sono le seguenti: apprendere per comprendere; apprendere per essere; apprendere per vivere assieme; apprendere per una vita autonoma e attiva.

Questo costrutto è in via di sviluppo anche al fine di andare a vedere quelle che sono le forme espressive, i nuovi linguaggi che modificano le *literacies* dei ragazzi.

Uno strumento, è in via di costruzione, è stato testato sulle scuole secondarie di primo grado del territorio ed è emerso che è necessario sviluppare anche un'educazione all'autorialità dentro forme di scrittura online. Tali risultati chiedono un ripensamento delle modalità espressive secondo cui il podcast, il digital storytelling e il marketing sociale diventano strumenti finalizzati a costruire nuovi artefatti. Emerge, inoltre, che la povertà educativa non corrisponde al tema del digital divide, non è una questione, in Italia perlomeno, di accesso al digitale, ma è una questione di competenza culturale.

L'opportunità di situazioni educative che includono la dimensione digitale non produce necessariamente competenza digitale; quindi, se non strutturiamo quell'esperienza in senso sostanziale, impostando riflessioni su come il digitale modifica il lavorare insieme, non impattiamo sulla competenza digitale la cui acquisizione, in ogni caso, non corrisponde a una consapevolezza mediale. Su questo occorre evidenziare che se gli studenti possiedono determinate *skill* questo non significa che abbiano consapevolezza del processo complessivo: di cosa la gratuità del digitale implichi, di quali siano le sottese questioni di mercato. Il tema della consapevolezza non è necessariamente connesso a una alfabetizzazione di tipo digitale.

Un costrutto interessante e controintuitivo riguarda le tecnologie di comunità (Rivoltella, 2017): la terza età dei media evidenzia che la tecnologia non è ciò che isola; potenzialmente la tecnologia è uno strumento capace di sostenere processi comunitari in cui il social, a certe condizioni, può divenire una dinamica potenziante.

La tecnologia amplifica quello di cui le persone sono portatrici, ma per come attualmente è strutturato il digitale vi è una componente importante che concerne le tecnologie di comunità. Se si pensa a una metafora, queste tecnologie funzionano da tessuto connettivo (si pensi alla capacità connettiva del telefono cellulare). Il tema chiave di questa tecnologia attualmente è rappresentato dal contatto con l'altro perché ha l'obiettivo – e questo è il costrutto che è in via di definizione – di rigenerare e ricostruire le comunità.

Rispetto a questo tema, tutta la questione della cittadinanza *onlife* (Floridi, 2014) richiama alcuni passaggi che è possibile trovare nel capitolo 1 e nel capitolo 6 del Manuale, in particolare sulla questione dei diritti e doveri e su cosa significa rispettare e garantire in chiave educativa questa cittadinanza.

Sulle tecnologie di comunità ci sono osservazioni rilevanti nei capitoli 2, 3, 4 del Manuale.

³ In Internet, URL: <https://www.crem.it/>

12.5.3

La questione del corpo

Le *digital literacies*, menzionate precedentemente, sono l'oggetto del tipo di intervento e di lavoro sviluppato nei contesti considerati. In realtà, seconda sfida un po' controintuitiva, è molto utile lavorare con il tema del corpo. Rappresentato e usato dai media, costituisce un tema che porta a sviluppare rappresentazioni e influenza gli stili di vita delle persone. Si pensi solo all'idea dei corpi femminili e quanto questo possa impattare sui disturbi alimentari di preadolescenti e adolescenti.

I media sono in relazione con il soggetto, generando una retroazione proprio perché, fin dall'inizio, si è affermato che il digitale è *"onlife"*, cioè fa parte dell'ecosistema. Entrando in essi, e attraversandoli anche con il corpo, il digitale esercita un impatto sulle persone.

È essenziale riflettere sul tema del corpo proprio perché è stato osservato come con la pandemia, dove i nostri corpi sono stati fermi e immobilizzati, si sono generate problematiche attinenti al benessere e in questo caso è utile richiamare i capitoli 10 e 11 del Manuale.

Il processo di cognizione e di apprendimento, che sono alla base del processo educativo, sono fortemente legati al costrutto di cognizione incarnata, di embodied cognition. Il nostro cervello ha un funzionamento motorio, quindi vi è una forte connessione fra la funzione mentale e l'interazione del corpo dentro l'ambiente, sia che questo sia fisico, sia che questo sia digitale.

Vi è una stretta connessione tra funzioni mentali e interazioni tra corpo e ambiente: le aree cerebrali legate al controllo motorio e quelle legate alle funzioni esecutive possono influenzare il funzionamento cognitivo e sociale, favorendo l'autoregolazione e l'empatia (Hughes, Ensor, 2007; Bock et al., 2015).

Secondo la prospettiva neurocostruttivista (Karmiloff-Smith, 2009; Tomasello, 2018), la qualità delle interazioni con l'ambiente fisico e sociale può influire sulla capacità dell'individuo di comprendere e relazionarsi con successo con le altre persone e di sviluppare strategie adattive nel suo contesto di vita.

Le neuroscienze affermano che la qualità dell'interazione con l'ambiente fisico e l'ambiente sociale, in special modo riferendosi al fatto che per i preadolescenti e adolescenti il tema della socialità avviene nel digitale, influenza la capacità dell'individuo di comprendere prima e poi di relazionarsi.

Le preoccupazioni degli adulti riguardano il supposto analfabetismo affettivo e relazionale, ma in realtà vi è un problema di mancata comprensione di base che incide sull'azione e sull'espressione fisica ed emotiva. Il tema del cervello motorio impatta sulla *physical literacy*. Recuperando gli studi di alcuni ricercatori (Jurbala, 2015; Morgan, 2019; Young et al., 2020; Comish et al. 2020), in particolare Jurbala, ricercatore canadese che codifica la *literacy* come affettiva, fisica, cognitiva, comportamentale, è possibile rileggere questa considerazione sulla competenza fisica nel senso dell'importanza della valorizzazione dei corpi in contesti quali la scuola o l'ospedale. Per esempio al Maria Letizia Verga di Monza c'è una palestra nella quale i bambini oncologici allenano il corpo prima e dopo gli interventi proprio perché il tenere in movimento i corpi facilita i processi di cura, la riabilitazione e il benessere.

Rispetto allo 0-6, quindi ai bambini più piccoli, emerge il tema delle modalità di interazione del bambino con digitale, con schermi digitali. Su questo è in corso una sperimentazione all'interno del LAB0-6⁴ con il Comune di Milano che ha aperto spazi di laboratorio in collaborazione col Muba, Museo dei bambini. In questa sperimentazione l'obiettivo è quello di capire come il corpo di un bambino interagisce con schermi digitali, al di là di quelle che sono le interazioni del bambino piccolo con schermi come la televisione, in modo da vedere il tipo di abilità che il bambino può sviluppare, anche grazie al digitale, nel senso dell'esplorazione, del potenziamento, ecc.

12.5.4

Un metodo per la prevenzione educativa

Dal punto di vista del metodo, occorre segnalare che CREMIT ha elaborato e utilizza in particolare per la prevenzione dei comportamenti a rischio il metodo della Peer&Media Education che è un modello di intervento preventivo socioeducativo basato su una metodologia che integra le tecniche della *peer education* con gli approcci della *media education*.

Due riferimenti da richiamare sono, rispetto al metodo della Peer&Media Education, il *Tunnel* e il *Kayak* (Rivoltella, Ottolini, 2014), mentre, sulla progettazione nell'ambito di questo metodo, il secondo riferimento è la *Scala* e il *Tempio* (Rivoltella, 2021).

4 In Internet, URL: <https://www.comune.milano.it/web/labzerosei>

Da questo punto di vista, un aspetto fondamentale riguarda la possibilità di vedere i pari come protagonisti che accanto alla figura dell'adulto – che non scompare – vengono formati sulle tecniche di prevenzione, di gestione del gruppo, di moderazione online, e di produzione mediale. I media rappresentano protesi per la costruzione di processi identitari, relazionali, di interazione con il mondo e con l'ambiente dove si lavora al fine di sostenere l'idea della cittadinanza sulla base dei principi di cooperazione e di partecipazione che sono risultate essere l'elemento debole anche durante la pandemia. Un cittadino che è presente, ma non partecipa non esercita il suo diritto di cittadinanza appieno.

Gli scenari sono rappresentati da una Peer&Media Education, quale P&M brick, con i laboratori che vengono fatti in presenza supportati dal digitale; oppure da una Peer&Media Education già un po' ibridata, quale P&M brick e click, che lavora con un prolungamento anche nel digitale, che diventa ambiente di lavoro insieme ai pari; l'ultimo scenario, invece, Only Click, nel quale la rete diventa proprio lo spazio di reclutamento e prosecuzione delle azioni dei pari.

Nelle conclusioni di questo intervento, è utile segnalare alcuni esempi di progetti di Peer&Media Education sviluppati da CREMIT con altri partner. I progetti sono di diverse tipologie: una prima tipologia fa riferimento alla ricerca-azione: un progetto con l'ATS di Cuneo, Alba-Cuneo, sul tema del comunicare la salute con il metodo Peer& Media. Una seconda tipologia fa riferimento al design partecipativo: con l'Associazione Contorno Viola di Verbania, proprio sul tema del lavorare sulla Peer&Media Education, è stata sviluppata una app che i pari possono utilizzare per il rischio alcool correlato. Il processo è stato fortemente generativo e ha consentito ai successivi gruppi di pari di lavorare non sul linguaggio della app ma sul linguaggio video in modo da produrre tutorial o video promo in particolare come Simpatia, lo ho un affetto, Stop the Monkey, ecc.

Una terza tipologia di progetti è basata sul tema del *warm expert*. In questi progetti (ad es., *Cyber scuola per nonni*) gli adolescenti sono stati chiamati ad agire in qualità di *warm expert* a sostegno delle competenze digitali dei loro nonni. La domanda di partenza ha riguardato le modalità attraverso cui rendere il nonno maggiormente partecipe ai processi di cittadinanza. A fronte di quelle che erano le solite richieste che il nonno faceva al nipote, la risposta è stata quella dell'ibridazione (i ragazzi hanno prodotto glossari cartacei, ad es.) che anche sulla base della logica educativa include l'integrazione nella logica dell'et/et e non si identifica mai con i meccanismi dell'out/out, o in presenza o a distanza o digitale o non digitale.

Lo strumento più democratico che aiuta a mettere in forma questi elementi sono i MOOC, acronimo di *massive online open course*, che sono dei corsi online gratuiti senza limiti di accesso. È possibile iscriversi a questi MOOC quando si vuole e, nella prospettiva della propria professionalità è possibile seguire il corso interamente, scaricare un attestato pari a 25 ore di lavoro che può essere funzionale ai fini dell'aggiornamento professionale.

Un esempio di MOOC che può interessare ai fini di questo contributo è quello che prova a sviluppare una riflessione sulle sette virtù del buon cittadino che possono essere considerate nella prospettiva del digitale. È possibile trovare un MOOC intitolato "3-6-9-12" che rappresenta un ausilio rispetto alla campagna di Serge Tisseron sulla crescita con gli schermi digitali prima dei 3 anni, fra i 3 e i 6, fra i 6 e 9 e fra i 9 e i 12. In questo MOOC vengono analizzati i punti di attenzione e le regole da seguire in questo processo. Infine, un MOOC sul tutor di comunità come tecnologia facilitante i processi di comunità. Oggi il digitale è un problema di competenza informativa, di *information literacy*, e su questo è rilevante il MOOC "Check and design", pensato per studenti dai 17 ai 23 anni e nella realtà frequentato da educatori e insegnanti che provano a interrogarsi su quella che è l'*information literacy*.

Bibliografia e sitografia

Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*, Prentice Hall, Englewood Cliffs, NJ.

Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action*, Prentice Hall, Englewood Cliffs, NJ.

Berners-Lee, T.; Hendler, J.; Lassila, O. (2001). "The Semantic Web". *Scientific American*. 2841 (5).

Bianchi, D., Ricci, S. (a cura di). (2022). *Manuale di programmazione e progettazione dei servizi per le nuove generazioni*, Istituto degli Innocenti.

Bock, G.-W., et al. (2005). Behavioral Intention Formation in Knowledge Sharing: Examining the Roles of Extrinsic Motivators, Social-Psychological Forces, and Organizational Climate. *MIS Quarterly*, 29, 87-111.

Bruner, J. (2000). *La ricerca del significato: per una psicologia culturale*. Tr. it.: Bollati Boringhieri.

Cooley, Charles H. (2023) [1902]. *Human Nature and the Social Order*. New York: Scribner's.

De Marchi, V. (a cura di) (2023). *Tempi digitali. Atlante dell'infanzia a rischio in Italia*, STC.

Cornish, K., Fox, G., Fyfe, T. et al. (2020). Understanding physical literacy in the context of health: a rapid scoping review. *BMC Public Health*, 20, 1569. <https://doi.org/10.1186/s12889-020-09583-8>

Eco, U. (1964). *Apocalittici e integrati: comunicazioni di massa e teorie della cultura di massa*, Milano, Bompiani, 1964.

Kaplan, A., Haenlein, M. (2010). Users of the World, Unite! The Challenges and Opportunities of Social Media. *Business Horizons*, 53, 1, January–February, pp. 59-68, <https://doi.org/10.1016/j.bushor.2009.09.003>

Mayer, R. E. (2009). *Apprendimento multimediale*, Cambridge University Press.

Miscioscia, D. (2021). *I valori degli adolescenti. Nuove declinazioni degli ideali e ruolo educativo degli adulti*, Franco Angeli.

Oliverio Ferraris, A. (2022). *La costruzione dell'identità*, Boringhieri.

Floridi, L. (2014). *La quarta rivoluzione. Come l'infosfera sta trasformando il mondo* (M. Durante, Trad.), Milano: Raffaello Cortina.

Floridi, L. (2020). *Pensare l'infosfera. La filosofia come design concettuale*, Milano: Raffaello Cortina.

Hughes, C., Ensor, R. (2007). Executive function and theory of mind: Predictive relations from ages 2 to 4. *Dev Psychol.* 2007 Nov; 43(6):1447-59. doi: 10.1037/0012-1649.43.6.1447. PMID: 18020823.

Jurbala, P. (2015). What Is Physical Literacy, Really? *Quest.* 67. 367 383.10.1080/00336297.2015.1084341.

Kalantzis, M., Cope, B., Chan, E., & Dalley-Trim, L. (2016). *Literacies* (2nd ed.), Cambridge University Press.

Karmiloff-Smith, A. (2009). Nativism versus neuroconstructivism: rethinking the study of developmental disorders. *Dev Psychol.* 2009 Jan; 45(1):56-63. doi: 10.1037/a0014506. PMID: 19209990.

Le Boterf, G. (2008). *Costruire le competenze individuali e collettive. Agire e riuscire con competenza. Le risposte a 100 domande* (M. Vitolo & A. Calvaruso, a cura di), Napoli: Guida Editori.

Marangi, M., Pasta, S., & Rivoltella, P. C. (2022). Povertà educativa digitale: costruito, strumenti per rilevarla, risultati. *QTimes*, 14(4). https://doi.org/10.14668/QTimes_14418.

Miller, G. A., Galanter, E., & Pribram, K. H. (1960). Plans and the structure of behavior. *Henry Holt and Co.* <https://doi.org/10.1037/10039-000>

Morgan, K. (2019). Applying the TARGET Pedagogical Principles in Physical Education to Enhance Students' Physical Literacy. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance.* 90. 9-14. 10.1080/07303084.2018.1535339.

Potter, J., & McDougall, J. (2017). *Digital media, culture and education: Theorising third space literacies*. Palgrave Macmillan.

Rivoltella, P.C. (2010). Educazione e nuovi media. *Via verità e vita Comunicare la fede*, 2/2010 (marzo-aprile) https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/37440643/Educazione_e_nuovi_media-libre.pdf visitato il 24.11.24

Rivoltella, P.C., Ottolini G.M. (2014). *Il tunnel e il kayak: teoria e metodo della peer & media education*, Milano: Franco Angeli.

Rivoltella, P.C. (2017). *Tecnologie di comunità*, Brescia: La scuola.

Rivoltella, P. C. (2021). *La scala e il tempio: Metodi e strumenti per costruire comunità con le tecnologie*, Milano: Franco Angeli.

Rumelhart, D. E., McClelland J. L. (1986). *Parallel Distributed Processing*, Volume 1: Explorations in the Microstructure of Cognition: Foundations, The MIT Press. <https://doi.org/10.7551/mitpress/5236.001.0001> (visitato il 20.11.24)

Toffler, A. (1980). *The Third Wave: The Classic Study of Tomorrow*. Sperling & Kupfer.

Vygotskij, L. S. (2007) [1934]. *Pensiero e linguaggio*, Firenze: Giunti.

Tomasello, M. (2018). *Le origini culturali della cognizione umana*. Bologna: Il Mulino.

Watson, J. B. (1913). Psychology as the behaviorist views it. *Psychological Review*, 20(2), 158–177. <https://doi.org/10.1037/h0074428>

Watzlawick, P., Beavin, J. H., & Jackson, D. D. (2016) [1967]. *Pragmatica della comunicazione umana. Studio dei modelli interattivi, delle patologie e dei paradossi* (M. Ferretti, trad.), Roma: Astrolabio.

Young, L., O'Connor, J., & Alfrey, L. (2019). Physical literacy: a concept analysis. *Sport, Education and Society*, 25(8), 946–959. <https://doi.org/10.1080/13573322.2019.1677586>

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

Il tema della scuola inclusiva rappresenta un tema molto rilevante e attuale.

Alcune questioni centrali saranno di seguito analizzate per poi passare a parlare di alcune esperienze significative.

Una prima questione centrale è costituita dalla definizione di inclusione.

Innanzitutto, occorre procedere alla disambiguazione di questo termine. La nozione di inclusione ha, infatti, una discreta estensione in termini di possibilità di significato.

Se facciamo ricorso a una ristretta accezione della nozione, facciamo principalmente riferimento alla questione della disabilità di alunne e alunni. In questa prospettiva è possibile affermare che il nostro Paese ha una storia pluridecennale di previsione e impiego di strumenti di inserimento, poi di integrazione, infine di inclusione a beneficio di questa "categoria" di studenti e studentesse portatori di una disabilità certificata secondo quanto stabilito dalla legge 5 febbraio 1992, n. 104.

Questa legge ha introdotto uno degli strumenti più importanti che abbiamo nel nostro Paese rispetto all'integrazione e all'inclusione di studenti e studentesse che è il Piano Educativo Individualizzato (PEI).



Il Piano Educativo Individualizzato costituisce un presidio fortissimo di integrazione e inclusione perché la norma prevede che lo studente con disabilità possa beneficiare di un percorso tagliato su misura sulle sue esigenze e non improntato sull'idea che debba adeguarsi a un curriculum standard, come succede in molti altri paesi del mondo.

Questo strumento permette, dunque, di adattare l'offerta formativa alle caratteristiche del singolo studente.

Questo elemento di flessibilità è uno dei punti di forza del sistema inclusivo italiano, per cui nell'ottica di una concezione "ristretta" dell'integrazione e dell'inclusione, quei 338.000 circa di studenti e studentesse – non tutti nella secondaria evidentemente – che hanno una disabilità certificata, possono beneficiare nel nostro Paese di presidi inclusivi quali il Piano educativo individualizzato, la disponibilità di un insegnante specializzato per il sostegno, tanto per citare i due più noti.

Nella prospettiva invece di una concezione "ampia" di inclusione è necessario pensare al 100% degli studenti e delle studentesse nell'ambito di una visione di scuola inclusiva che valorizzi l'infinita varietà delle differenze umane. Riprendendo l'espressione coniata da Fred Vargas, una giallista francese, *"l'infinita varietà delle differenze umane"*, è possibile, dunque, fare ricorso a un'ottica e a una didattica personalizzata per le quali vengono accolte e valorizzate caratteristiche personali differenti, quali che siano, problematiche e non problematiche, eccellenti e non eccellenti, di iperdotazione e di ipodotazione, e così via.

A ogni modo, occorre specificare che una visione ampia o una visione ristretta dell'inclusione non determinano necessariamente un cambiamento sostanziale del nostro ragionamento. Chiaramente una preferenza viene qui accordata a una nozione estesa di inclusione. La stessa evoluzione normativa in materia nel nostro Paese conferma la solidità della nozione estesa di inclusione; pensiamo al fatto che dopo la legge n. 517 del 1977 è stata adottata la legge n. 104 del 1992, la legge n. 170 del 2010 sino a tutte le norme sui bisogni educativi speciali che tracciano un percorso di evidente allargamento della platea di quegli alunni e alunne che hanno un qualche tipo di "titolo" per avere diritto a una forma di personalizzazione, di individualizzazione, di differenziazione degli interventi. In questo scenario, è utile affrontare alcune questioni che sembrano particolarmente rilevanti quando si parla di inclusione di studenti e studentesse con disabilità.

Una prima questione, che ha un carattere più tecnico, è quella che potremmo chiamare *dell'apprendimento di competenza*, cioè, lo studente con disabilità nella scuola secondaria deve apprendere una serie di competenze specifiche. È una affermazione banale, ovviamente, però, di fatto, lo studente va a scuola al fine di imparare delle cose, e quindi è necessario che intercorra una discontinuità fra una situazione di partenza, situazione A, e la situazione di completamento dell'anno e/o del ciclo scolastico, situazione B, che si basi sullo sviluppo di alcune competenze. E qui emergono una serie di interrogativi e di problemi.

Primo problema di base: se lo studente ha una disabilità intellettiva, un disturbo dello spettro dell'autismo o presenta una altra situazione complessa è chiaro che anche il suo apprendimento è caratterizzato da varie difficoltà e farà più fatica a sviluppare competenze.

Se la situazione è particolarmente complessa, è naturale che faccia fatica anche a sviluppare delle competenze semplici, chiamiamole così. Allora qui emerge un primo nodo, evidenziato da molti insegnanti della scuola secondaria: certi docenti non hanno una formazione adeguata, né psicologica né pedagogica, per cui non sono in grado di sviluppare un percorso che porti all'apprendimento di alcune competenze. Non avendo questi strumenti, si trovano di fronte a degli studenti e a delle studentesse complessi di cui non conoscono il funzionamento e non possiedono quelle necessarie leve di tipo metodologico/didattico/educativo/formativo utili per sostenere e accompagnare lo sviluppo delle competenze.

Ad esempio, lo studente con disabilità a scuola sta seguendo un curriculum e sta svolgendo delle attività formative. L'obiettivo è quello che impari quante più competenze possibili aderenti a questo percorso. Questo significa che se nel programma è inserito lo studio di Dante, anche lo studente con disabilità deve avere la possibilità di ascoltare la lezione su Dante, così come se viene affrontata a storia la Prima guerra mondiale, anche lo studente con disabilità deve avere la possibilità di seguire la lezione sulla Prima guerra mondiale, in modo che possa, con le sue caratteristiche, aderire al curriculum previsto. Il senso è che non vada a scuola per colorare schede con i personaggi di Walt Disney, a maggior ragione, se frequenta la secondaria, magari di secondo grado. Il problema, citato prima, è di sviluppo di competenze il più possibile aderenti al curriculum, in modo che sia incluso nel suo gruppo di riferimento che sta affrontando la Prima guerra mondiale o sta studiando in letteratura Verga.

Di conseguenza, i suoi obiettivi, i suoi apprendimenti, le sue competenze devono essere il più possibile aderenti al percorso in atto nella classe di riferimento. E qui naturalmente nascono una serie di problemi soprattutto nella secondaria di secondo grado rispetto a quello, che è il cosiddetto esonero, che fra l'altro ha dato origine anche a un ricorso al TAR rispetto alla prima versione dei modelli di PEI, cioè il fatto che lo studente con disabilità non affronti alcune materie. Lo studente con disabilità intellettiva può non avere le competenze cognitive, metacognitive, tali per comprendere, ad esempio, una disciplina come economia aziendale. Ci si trova dunque nella situazione di capire, e questo riguarda i familiari, gli insegnanti, il senso reale del fatto che lo studente stia in quelle ore a cercare di aderire il più possibile alle competenze di quel curriculum.

Questo aspetto può aprire una discussione molto interessante in tantissimi contesti: rispetto all'esigenza di adattare, modificare, rendere il curriculum reale, flessibile al punto tale che lo studente possa anche scegliere – non è opportuno usare la parola esonero ma più appropriatamente la parola scegliere – di non fare alcune materie, piuttosto fare altro, che non vuol dire essere escluso, ovviamente, dal percorso dei suoi compagni, che sia adattato, a quelle che sono le sue traiettorie evolutive, il suo diventare gradualmente adulto, in modo da essere in grado di sviluppare delle competenze.

Per cui su questo primo tema emerge la questione di imparare delle cose significative, sensate e c'è il punto, da segnalare come nodale, rispetto alla scuola secondaria di secondo grado, di rendere flessibile e adattare il curriculum in maniera sensata, declinando l'inclusione in senso realistico e non ideologico, in modo da superare quell'argomento formale, che non può funzionare nell'esperienza pratica, che si basa sull'osservazione che siccome lo studente con disabilità è uguale agli altri studenti deve svolgere attività uguali a tutti gli altri. È opportuno rimarcare che nessuno di noi è uguale agli altri, ognuno di noi avrebbe il "diritto" di poter personalizzare e scegliere un percorso formativo adeguato a sé. Proprio questo assunto dà l'occasione di lanciare un altro tema. Nella secondaria di secondo grado si verifica forse una delle ultime occasioni per sviluppare le competenze utili per la vita, le competenze dell'adulthood; in quel momento e nella scuola, emerge questa possibilità di sviluppare le competenze che non sono strettamente proprie del curriculum del liceo o del tecnico/professionale, ma riguardano il curriculum della persona, della persona che sta diventando adulta.

Emerge un'altra questione, che verrà ripresa anche più avanti perché è fondamentale, ossia quella del progetto di vita. Per ora l'attenzione rimane focalizzata sull'apprendimento e sullo sviluppo di competenze. Una questione rilevante è quella delle competenze emotive, relazionali, comportamentali: perché se lo studente presenta una disabilità intellettiva o una situazione complessa, può avere – e purtroppo questo lo vediamo abbastanza spesso – anche comportamenti problematici. Comportamenti che creano una gabbia di difficoltà e mettono sotto stress i suoi compagni, i suoi docenti che, tendenzialmente, non sanno come fare, non hanno una competenza pedagogico/didattica, per cui si trovano in difficoltà, anche dal punto di vista psicologico. In un corso TFA di sostegno un docente di scuola secondaria di secondo grado ha segnalato che è stato aggredito da una ragazza con disabilità intellettiva che l'ha minacciato con una penna brandita come arma. La vicenda ha ovviamente avuto risvolti delicati, dovuti allo stress e all'impatto psicologico di un'aggressione di questo genere, e il docente per tre giorni non riusciva più a tornare a scuola. Anche in questo caso emerge come sia cruciale lavorare sull'apprendimento di competenze: per lo studente con disabilità è utile apprendere modalità meno aggressive, meno emotive, più comunicative di gestire alcune situazioni, alcuni possibili conflitti, alcune eventuali difficoltà. Per cui, un rilevante tema che occorre mettere in agenda è sicuramente quello dello sviluppo di competenze che si lega – e su questo dobbiamo essere molto decisi – con la formazione di competenze psico/pedagogiche dei docenti della secondaria. Questo è un tema che nessun governo finora ha affrontato completamente: le SISS prima, i PAS, i FIT e tutta quella serie di operazioni concernenti i crediti formativi (i 24 CFU e i 60 CFU adesso). Tutta questa serie di tentativi di riforma dei percorsi formativi ha reso evidente che lavorare con adolescenti o preadolescenti, magari con disabilità o situazioni complesse, comporti un bisogno di maggiore formazione rispetto a quanto invece si fa nella formazione primaria (dove ci sono cinque anni molto pieni, ricchi di competenze psicologiche e didattiche).

Una seconda questione da mettere in agenda, propositivamente parlando, è la valorizzazione della partecipazione sociale nella scuola. Vale a dire che lo studente con disabilità a scuola vuole imparare appunto una serie di cose sensate, ma le vuole imparare attraverso la partecipazione sociale con i suoi compagni, le sue compagne e tutti i suoi docenti.

Ciò significa che non le vuole imparare in uno stanzino da solo con l'insegnante di sostegno. Questa ultima non è una scuola inclusiva. L'inclusione si verifica quando si imparano una serie di cose, con il Piano Educativo Individualizzato anche attraverso la socializzazione con i compagni e con tutti i docenti. Nella secondaria, di primo e secondo grado, abbiamo una moltiplicazione importante di docenti e alcuni, purtroppo, soprattutto nella secondaria di secondo grado si tengono ai margini di un discorso inclusivo. Invece, l'inclusione è ovviamente responsabilità di ciascuno degli attori della scuola, anche se non è percepita sempre così.

La seconda dimensione che si vuole evidenziare è quella della partecipazione sociale, cioè lo studente impara attraverso la partecipazione sociale. Questo vuol dire una cosa evidente che ormai tutta la letteratura scientifica ci ha insegnato: lo studente impara in una dimensione cooperativa, impara in una dimensione di tutoring fra pari, impara in una dimensione di un gruppo all'interno del quale sono concordati ruoli e attribuzioni di comportamenti precisi. L'apprendimento cooperativo ormai è una delle strategie didattiche più inclusive e più efficaci sul quale sono state sviluppate ricerca e documentazione. In questa prospettiva, si può dire che lo studente va a scuola al fine di per imparare cose sensate e giuste per lei/lui, rispetto al curriculum e rispetto al suo diventare adulto, in un'interazione con i compagni e in un'ottica territoriale del fare e del costruire insieme. Questa è una dimensione problematica nella secondaria di secondo grado perché sappiamo benissimo che in questo step scolastico la didattica è ancora profondamente frontale e trasmissiva – su questo non c'è alcun dubbio purtroppo – per cui lo studente si trova nella condizione di poter imparare un sacco di cose nell'interazione con i suoi compagni, ma questa interazione con i compagni è poco frequente, è poco utilizzata all'interno della scuola italiana oggi.

C'è un secondo punto meritevole di attenzione che è quello della didattica poco operativa, poco laboratoriale, quando invece cooperazione e laboratorio sarebbero proprio i modi di partecipazione sociale più potenti per coloro che entrano nella scuola e vogliono imparare attraverso la partecipazione sociale. Fra l'altro, non occorrerebbe citare Vygotskij per dimostrare come l'apprendimento si sviluppi efficacemente nell'interazione sociale con i compagni, con le compagne oltre che, ovviamente, con i docenti.

Una terza questione chiama in causa l'appartenenza sociale. Perché appartenenza sociale non vuol dire partecipazione sociale. Lo studente può partecipare socialmente in maniera ottima a scuola, poiché sono stati organizzati dei bei gruppi cooperativi, svolge tante attività laboratoriali, beneficia anche dei momenti di tutoring con i compagni. Tale partecipazione sociale nella scuola è ottima ma non è detto che questo – anzi purtroppo è così – determini anche ad appartenenza sociale. Si può, infatti, affermare che ci sia appartenenza sociale quando lo studente si sente, rispetto al suo gruppo di compagni, dentro il loro radar emotivo, affettivo, di consapevolezza. Se lo studente è assente e si sente appartenere, qualcuno lo chiamerà per telefono. Lui/lei sanno che qualcuno lo/le telefonerà perché si accorgono che manca. In un certo senso desiderano che lui/lei sia a scuola. E lo stesso vale viceversa, nel senso che lo studente desidera avere i suoi compagni, se manca qualcuno lo chiama, organizza una festa, un'uscita, qualcosa, a cui vuole invitare i compagni e, viceversa. Purtroppo, sappiamo che anche una buona partecipazione sociale a scuola non è affatto garanzia di appartenenza sociale. Questo viene dimostrato da tutta la ricerca svolta anche a livello internazionale. È chiaro che è più difficile plasmare quelli che possono essere rapporti informali di amicizia, piuttosto che di vicinanza, di appartenenza però tale obiettivo richiama l'importanza della dimensione sociale della scuola come comunità. Teniamo presente che questa distinzione tra partecipazione sociale e appartenenza sociale deve essere contestualizzata all'interno di una visione ecologica ed ecosistemica del mondo scuola.

Possiamo fare un esempio: un ragazzo adolescente con disturbo dello spettro dell'autismo ad alto funzionamento, per cui molto competente nelle situazioni di didattica cooperativa, lavora e impara benissimo quando il gruppo cooperativo è organizzato con ruoli, funzioni, dinamiche ben definite. Nel momento però in cui questa ecologia, definiamola di partecipazione sociale ben costruita, si destruttura perché è finita la lezione, vengono attivate altre dinamiche per cui il docente scherza, fa qualche battuta, gira per i corridoi con questi ragazzi, secondo modalità informali di interazione. In quell'evoluzione dell'ecologia precedentemente definita, la situazione è cambiata completamente e questo ragazzo inizia a sentire un disagio fortissimo, si emoziona negativamente e scappa via non riuscendo più a star dentro a quella determinata ecologia.

Perché l'ecologia è cambiata, sono gli stessi ragazzi, con lo stesso docente nella stessa scuola, ma la situazione da formale è divenuta informale. Allora, questa informalità rende la situazione maggiormente complessa per il ragazzo perché siamo nell'ambito di un disturbo dello spettro autistico che incide maggiormente sulle modalità di appartenenza piuttosto che di partecipazione. Occorre tenere presente che nella situazione informale gli alunni e le alunne di questa classe menzionata erano perfettamente a loro agio, mentre per lo studente con un disturbo dello spettro autistico è esattamente il contrario.

Il quarto punto meritevole di attenzione riguarda il passaggio alla vita adulta, il passaggio all'extra scuola. Tra l'altro, proprio la Fondazione Cassa di Risparmio di Firenze finanzia un bando che si chiama "Passaggi". Diverse realtà nella zona Toscana lavorano proprio su questo aspetto, sul passaggio fra scuola ed extra scuola come tempo libero di vita che sia il più possibilmente inclusivo. Questo aspetto introduce la questione di una responsabilità diretta della scuola che viene chiamata a creare il ponte di passaggio che deve iniziare a essere costruito anche con queste occasioni, anche con tante altre forme di partnership, di contatto, di rete, chiaramente con le dimensioni territoriali esistenti. La scuola non è un'isola, non dovrebbe essere un'isola, bensì dovrebbe essere un luogo situato all'interno di un arcipelago di occasioni di possibilità di crescita, di sviluppo di competenze. Si potrebbe dire che un dirigente scolastico di secondaria di secondo grado dovrebbe vedersi riconosciuta la funzione di costruire ponti, si dovrebbe cominciare a costruirne sempre di più, per creare questi passaggi graduali, questi passaggi ben costruiti, concernenti sia una vita di inclusione sociale sia di inclusione lavorativa, evidentemente mediante alcuni strumenti quali stage, tirocini e varie attività che accompagnano questo passaggio.

E questa argomentazione conduce al quinto punto che riguarda il progetto di vita. Progetto di vita che pare attualmente, anche con le ultime norme adottate dal governo, essere diventato un punto di assoluta forza che necessita di essere adeguatamente sviluppato e presidiato. Già la legge n. 328 del 2000 faceva riferimento al progetto individuale, ovviamente a carico dell'ente locale, in modo da sviluppare proprio questo accompagnamento verso la vita adulta. Fra l'altro è interessante menzionare un collega pedagogo, giornalista della Stampa di Torino, Matteo Tortello, il quale ha coniato questa espressione molto significativa che è "pensami adulto".

Questa espressione rappresenta una invocazione e una richiesta che la persona con disabilità fa al genitore prima di tutto, ovviamente, ma poi anche alla scuola, anche ai servizi, alla dimensione sociale, culturale per sollecitare a pensarlo e trattarlo da adulto, non da eterno bambino o bambina. Questo è estremamente potente perché nel pensare ci sono due tipi di pensiero nella realtà pratica. È interessante potere distinguere fra un pensiero "caldo" e un pensiero "freddo". Il pensiero caldo include la possibilità di immaginare l'adulthood, immaginare un figlio o uno studente che è adulto, che si proietta in una vita adulta che implica la possibilità di andare a vivere da solo, di avere relazioni affettive, sessuali, lavorative, cioè, significa la possibilità di una vita indipendente e realizzata. Questo è un pensiero caldo che comprende il pensiero del desiderio, dell'immaginazione, e anche dell'utopia, da un certo punto di vista. E poi c'è il pensiero freddo che prefigura i limiti, vede le difficoltà, razionalmente cerca di capire quali sono i passaggi tecnici, i passaggi di competenza, i passaggi di apprendimento, i passaggi di adattamento di una persona che può avere delle grandi difficoltà. Allora, il pensare adulto è interessante vederlo in questa dialettica continua fra caldo e freddo, che vuol dire molto concretamente, anche qui, almeno una pluralità di piani di analisi sui progetti di vita.

Un piano, che emerge abbastanza evidente, è quello dell'apprendimento: se la persona vuole andare a vivere da sola, se vuole andare a lavorare, se vuole avere delle relazioni mature, evolute, ecc., deve, preliminarmente, imparare una serie di cose.

Occorre segnalare alcune belle esperienze che sono state sviluppate in piccoli gruppi nel contesto della provincia di Trento, dove una cinquantina di ragazzi si cimentano in un progetto che si chiama *AbitoLab* che è un laboratorio dell'abitare indipendente. Questi ragazzi fanno un percorso di apprendimento di tutte quelle micro-competenze che serviranno poi per abitare da soli quali il farsi la lavatrice, andare a fare la spesa, ecc. Questa dimensione pratica è la prima dimensione razionale dell'apprendimento di competenze, ma poi c'è un'altra dimensione nel progetto di vita che è altrettanto, se non più importante, che è quella dell'identità adulta. È inutile che il ragazzo sappia fare la lavatrice con i vari programmi, le varie cose, se nella sua identità non riesce a valorizzare questa scelta del vivere indipendentemente, non usa la sua autodeterminazione per affermare ciò che vorrebbe e potrebbe fare e valorizzare questa dimensione della sua personalità.

Più nello specifico, la dimensione identitaria viaggia a fianco della dimensione della competenza tecnica. Ossia, si impara a lavorare nel senso dell'ottica identitaria della persona che attribuisce un valore e lo inserisce nell'orizzonte di significato della sua identità personale, perché la persona vuole crescere, vuole essere adulta e indipendente, ecc.

Per cui il tema identitario deve essere connesso al sistema di valori, al principio di autodeterminazione, all'autoefficacia e all'autostima, e a tutta una serie di dimensioni che portano psicologicamente in maniera forte a desiderare e presidiare quel tipo di situazione.

E poi c'è una terza dimensione fondamentale del progetto di vita che è quella della corresponsabilità. Un progetto di vita non lo fa il comune, non lo fa la scuola, non lo fa la famiglia, non lo fa la persona da sola. Andrea Canevaro farebbe riferimento alla mediazione fra interazioni e alla condivisione dei progetti di costruzione. Abbiamo bisogno di mediazioni e mediatori per creare alleanze e per creare collaborazioni. Rispetto a questo discorso il progetto di vita costituisce un grande mediatore.

Sarebbe stato significativo, quando si stava elaborando il nuovo Piano Educativo Individualizzato, se si fosse messo nel titolo, accanto a Piano Educativo Individualizzato, anche Progetto di Vita per rammentare a tutti, famiglie, scuole, ecc., che i bambini piccoli diventeranno adulti velocissimamente per cui dobbiamo avere già questa idea, questo strabismo, figurativamente parlando. È necessario vedere un piano educativo qui e ora, magari siamo nella primaria e quindi abbiamo delle esigenze evidentemente non tanto di fare la lavatrice o di far la spesa, ma di sviluppare competenze mentali importanti, però l'altro occhio già guarda alla vita adulta perché sa che questo bambino o questa bambina diventeranno velocemente adulti.

La formazione universitaria nella scuola primaria, si occupa di una persona che ha 8 anni, ma ne avrà 18, 28, 38, 48, 58, 68, e deve incentrarsi sul percorso di vita di questo bambino, magari con la sindrome di Down. Quindi dobbiamo preoccuparci di avere uno sguardo, diciamo così, il più possibile strabico e allora il progetto di vita che mette in evidenza questi fattori deve diventare proprio un filo conduttore di un'analisi, di un ragionamento su ogni tipo di servizio fin dai primissimi anni di vita e avanti sempre più, ovviamente nell'ottica della scelta, dell'autodeterminazione, del protagonismo della persona interessata.

A sostegno di questa tesi, che anche con i bambini molto piccoli bisogna cominciare a pensare al progetto di vita, è interessante un aneddoto che ha raccontato Montobbio di Genova qualche anno fa. Questi ha narrato che una mamma portava la bambina con la sindrome di Down nella scuola dell'infanzia per far l'inserimento. La bambina aveva 3 anni e mezzo e nel procedere all'inserimento nella scuola dell'infanzia incontrano come persona che lavora lì, come operatore della scuola dell'infanzia, una signora trentenne con la sindrome di Down.

È come se tale situazione consentisse di realizzare una proiezione nel futuro in modo tale da immaginare fra trent'anni l'evoluzione della bambina, con una vita piena e forte, almeno apparentemente. Dunque, questo contatto del presente, consente a quella mamma una piccola apertura al progetto di vita; si verifica un'apertura psicologica di uno spazio per potere affermare la dimensione della possibilità di una vita adulta soddisfacente.

Vi sono altre questioni che sono sul tappeto se parliamo di inclusione secondaria. Una questione è riferita sempre, come tema ricorrente, al ruolo dell'insegnante di sostegno o comunque come "personale speciale".

Dunque, al netto di tutte le considerazioni che è possibile fare sugli insegnanti di sostegno, c'è un punto paradigmatico su cui è necessario riflettere che è quello della competenza tecnica, di cui c'è bisogno, rispetto alla normalità del fare scuola. Esiste un estremo bisogno di una competenza tecnica, senza dubbio, ma è necessario che la normalità del fare scuola si arricchisca sistematicamente di questa competenza tecnica. Tale assunto viene dimostrato di seguito con un piccolo esempio. Nel primo anno della secondaria di secondo grado un ragazzo con disturbo dello spettro autistico presenta in generale un buon funzionamento però, un giorno, nel primo quarto d'ora della mattina si mostrava molto agitato. Il ragazzo va in giro per l'aula, molto agitato, dandosi anche ogni tanto delle botte in testa e la docente non riesce a fermarlo in nessuna maniera. Questa situazione va avanti per circa un quarto d'ora. Viene chiamato l'educatore tecnico che accompagna il ragazzo al fondo dell'aula, dove era affisso un cartellone grande con attaccate tutte le varie foto dei professori che si sarebbero succeduti nella mattina con le copertine dei loro libri e l'agenda visiva della mattina che rappresenta una strategia sulla quale ormai c'è ampia evidenza di efficacia rispetto alla risposta del pensiero visivo nel disturbo dello spettro autistico.

A partire da questa visualizzazione, emerge che il ragazzo capisce la successione delle lezioni che rende per lui prevedibile la mattina, si tranquillizza e torna al suo banco con il suo zaino. Il tipo di intervento attuato dall'educatore è un intervento tecnico che potrebbe essere diffuso e trasmesso anche all'insegnante di italiano che, in tal modo, potrebbe apprendere come gestire la situazione. Il cambio di paradigma su queste competenze tecniche, più o meno incarnate dal sostegno, dall'educatore, dall'assistente all'autonomia e comunicazione, comporta proprio la trasmissione della competenza tecnica a coloro che si trovano poi a gestire la normalità. Pertanto, normalizzare questa situazione, facendo riferimento al concetto della "speciale normalità", significa arricchire di una competenza chi si trova a gestire le situazioni quotidiane senza licenziare l'educatore, ovviamente, poiché l'educatore avrà, in ogni caso, molto lavoro per "specializzare" tutta la normalità esistente. Andrea Canevaro direbbe che alla fine ciò che conta, la parola d'ordine, è abilitare i contesti. Un contesto normale viene abilitato, e come lo abiliti dipende da quale tipo di competenza viene attivata.

Un'ultima questione che pare particolarmente rilevante se parliamo di scuola secondaria è il discorso sulle famiglie. Il discorso sulle famiglie diventa molto delicato nella secondaria di secondo grado, soprattutto, perché hanno accumulato una serie di esperienze di vita magari non del tutto positive. Arrivano alla secondaria di secondo grado abbastanza cariche, in alcuni casi, di difficoltà, di frustrazione e c'è un punto nodale che andrebbe ben presidiato, che è quello del valore legale del titolo di studio se parliamo di secondaria di secondo grado. I genitori vogliono che il PEI del figlio sia un PEI personalizzato, non differenziato perché se è differenziato questo implica il conseguimento di un attestato e non di un titolo valido, mentre il genitore vuole che il figlio consegua un titolo valido. Questo aspetto può introdurre ragioni di conflitto e di fraintendimento oltre che di tensione non da poco fra famiglie e docenti nella scuola secondaria di secondo grado. In questo caso, un dirigente scolastico, al fine di prevenire i conflitti, potrebbe provare a investire tempo e risorse sulle famiglie nei primi anni della secondaria di secondo grado per concordare come costruire i complessivi cinque anni di percorso. È opportuno, infatti, condividere riflessioni e considerazioni su come costruire insieme il percorso per non arrivare poi magari al terzo o quarto anno a confliggere rispetto ad aspettative differenti fra docenti e famiglie.

I punti che sono stati toccati in questo contributo sintetizzano le menzionate questioni meritevoli di attenzione e analisi che paiono intersecare, sotto diversi aspetti, quello che potrebbe essere definito un discorso inclusivo da sviluppare nella nostra scuola, soprattutto secondaria di primo e di secondo grado.

13.2

Dall'inclusione all'accessibilità. Cambiare il paradigma

13.2.1

Il nesso, il senso, lo scopo

*Non insegnate ai bambini
Ma coltivate voi stessi il cuore e la mente
Stategli sempre vicini
Date fiducia all'amore, il resto è niente.
Giorgio Gaber*

Tentare di trovare risposte alle emergenze educative e formative che le giovani generazioni stanno vivendo in questa nostra epoca rappresenta un imperativo al quale non possiamo più sottrarci specialmente se rappresentiamo, in qualche maniera e in qualche forma, le istituzioni, specialmente se riteniamo di essere, in qualche maniera e in qualche forma, portatori sani di cultura, se ci posizioniamo su un piano intellettuale che deve generarsi dal piano etico. Sentirsi responsabili nella misura in cui la responsabilità corrisponde al sentirsi non tanto nel dovere, quanto nel bisogno di offrire risposte basate sull'esperienza, sulla competenza, sul desiderio di accompagnare il futuro, deve procurare uno spostamento del punto di vista, tale che lo sguardo si posi e si posizioni sui cambiamenti che soprattutto gli adulti devono provocare, nella fattispecie coloro che sono *informati sui fatti* e che quindi, con ragionevole e necessaria competenza, devono saper indicare la strada, perché è il loro compito, il loro dovere; una strada che deve preliminarmente essere condivisa, costruita, pubblicizzata e, soprattutto, realizzata. *"L'educazione non è solo la trasmissione del sapere, ma è anche la guida alla comprensione della complessità e della condizione umana"*⁵.

⁵ E. Morin, *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Raffaello Cortina, Milano, 2000.

È in questa complessità che risiede la sfida dell'educazione: non solo offrire conoscenze, ma sviluppare nelle nuove generazioni uno sguardo critico e aperto sul mondo.

Uno dei luoghi comuni da smantellare, nocivo se non addirittura lesivo nei confronti delle giovani generazioni, è rappresentato dalla diffusione del pregiudizio che *i giovani non ascoltano più, non leggono più, non sono motivati...*

Tale convinzione, se accettata senza interrogarsi sulle sue cause, rischia di essere controproducente e di diventare una *profezia che si autoavvera* secondo la quale i giovani, vedendosi considerati incapaci di ascoltare, finiranno per agire di conseguenza. Occorre chiedersi quali siano i modelli educativi e culturali che trasmettiamo, *"l'educazione deve cominciare nel riconoscimento dell'altro come soggetto e non come oggetto, attraverso una pedagogia dialogica e problematizzante"*⁶. La domanda da porsi è: perché? Chiediamoci quali cambiamenti ha provocato chi li ha preceduti, ovvero chi avrebbe dovuto accompagnarli nel periodo evolutivo durante il quale si costruiscono e si alimentano le cornici di riferimento per l'ascolto, per la comprensione, per la partecipazione, per la responsabilità.

Gli *addetti ai lavori*, quindi la famiglia e la scuola *in primis*, quasi senza rendersene conto sono passati da un atteggiamento che potremmo definire autoritario nel senso classico del termine, basato su una sorta di sistema binario di educazione, oscillante fra il sì o il no senza alcuno spazio per le sfumature, i dubbi, l'interlocuzione, la discussione e al limite anche il contraddittorio e il contrasto, a un tipo di relazione che si connota prevalentemente per le decisioni non prese, le discussioni non affrontate, la ricerca di deleghe e di giustificazioni più o meno implicite o inconsapevoli: è *colpa della scuola*, è *colpa della famiglia*, è *colpa delle cattive compagnie*, di *internet*, ecc. Tale oscillazione crea nei giovani una percezione di insicurezza e disorientamento, non rintracciando nei contesti educativi le linee guida e i riferimenti necessari. La soluzione risiede nella costruzione di alleanze educative, nella cooperazione tra tutte le agenzie formative e nella creazione di un ambiente che accolga la complessità e la diversità delle esperienze di apprendimento, così come delle esperienze di vita, e di scelta.

Se vogliamo insegnare alle giovani generazioni il rispetto delle differenze, siano esse determinate da una disabilità, da scelte religiose, sessuali, politiche, dobbiamo lavorare affinché gli adulti, modello per i bambini e i ragazzi, prendano atto dei loro comportamenti e li rielaborino in maniera tale da permettere alle giovani generazioni di poter avere riferimenti ed esempi validi e coerenti.

Per quanto riguarda le persone con disabilità, nonostante sia la ricca produzione normativa, sia l'enorme ricerca scientifica di settore mostrino unanimemente i percorsi necessari affinché su tutti i piani e in tutti i contesti sia realmente praticata l'inclusione, di fatto stiamo assistendo a una sorta di *esclusione di ritorno*.

*"È necessario ricollocare il processo inclusivo affrancandolo dall'idea di normalizzazione della disabilità, peraltro velleitaria nonché scorretta sia sul piano scientifico che etico, quando invece si presenta in maniera ancor più significativa e urgente il bisogno di specializzare la normalità grazie a un processo trasformativo che riconosca nella possibilità di avvicinarsi alle situazioni particolari una grande opportunità di crescita non solo socio-solidale-relazionale ma anche di tipo cognitivo-culturale e, se si tratta di scuola, di tipo metodologico-didattico, quindi pedagogico"*⁷.

13.2.2

Dall'inclusione all'accessibilità

La nostra identità [...] pur debole, che cerchiamo di assicurare e di raccogliere sotto una maschera, non è che una parodia: il plurale la abita, anime innumerevoli vi si disputano.

Michel Foucault

Nella seconda metà del secolo scorso, in maniera particolare e originale in Italia, abbiamo visto rivoluzionare l'approccio normativo e scientifico per ciò che concerne le persone con disabilità e il loro diritto a un'adeguata qualità della vita.

⁷ D. Fantozzi, *Accomodamento Ragionevole per una pedagogia ecologicamente orientata*, in Scholé, Rivista di educazione e studi culturali, 1/2022 - Anno LX.

⁶ P. Freire, *La pedagogia degli oppressi*, EGA Editore, Torino, 1967.

La contestazione studentesca del '68 generò l'ambiente ideale (e forse anche ideologico); ma l'Italia, all'interno di un Movimento di portata mondiale, offrì il proprio prezioso e incontrovertibile contributo attraverso l'opera di figure passate alla storia per la loro capacità di sovvertire quella sorta di *ancien regime* che teneva cristallizzato l'*ordine costituito* che, sulla discriminazione non dichiarata ma agita, fondava la propria idea di scuola e di chi dovessero essere coloro che potevano accedere a forme di istruzione superiore; quell'*ordine costituito* che sulla segregazione, non dichiarata ma agita, fondava la propria idea di società escludendo, isolando, nascondendo, coloro che per qualche motivo genetico o sopraggiunto si discostassero da quello che era ritenuto il profilo *normale* di persona.

In un caso l'opera di Don Lorenzo Milani, nell'altro quella di Franco Basaglia, entrambi personaggi che hanno contribuito a modificare definitivamente lo scenario giuridico, pedagogico, politico, scientifico riguardante le persone con Bisogni educativi speciali.

Don Lorenzo Milani, il priore di Barbiana, dedica tutto il suo impegno al tentativo di scardinare le regole selettive della scuola denunciando – attraverso le sue famose dichiarazioni pubbliche che culmineranno con *Lettera a una professoressa*⁸ - quanto l'istruzione e la formazione fossero di fatto privilegio indiscusso di chi già beneficiava di un ambiente familiare culturalmente ed economicamente agiato, quanto la scuola pubblica in realtà fosse *"un ospedale che curava i sani e respingeva i malati"*. La sua idea di scuola era una *scuola per tutti*, non orientata alla selezione, ma all'integrazione, in cui ogni studente avrebbe dovuto trovare spazio per crescere e apprendere, indipendentemente dal proprio background.

Franco Basaglia, noto psichiatra italiano, ritenuto il massimo ispiratore della legge 180 del 1978⁹ che determinò la chiusura dei manicomi e introdusse un approccio inclusivo nella cura della salute mentale, rivoluzionò il campo della medicina specifica e delle politiche sociali mettendo in discussione il sistema degli ospedali psichiatrici.

La sua visione, generata da principi di umanità e di uguaglianza, rompe letteralmente la cortina che nascondeva che cosa accadesse quotidianamente negli ospedali psichiatrici, mettendo in risalto quanto in tali luoghi la condizione dei pazienti fosse molto distante dal concetto di vita e di persona, che l'isolamento e la marginalizzazione non erano che una risposta inadeguata a una condizione di diversità, e sosteneva che una società realmente civile dovesse accogliere e rispettare le differenze, anziché emarginarle: *"Vedemmo che, dal momento in cui davamo risposte alla povertà dell'internato, questi cambiava posizione totalmente, diventava non più un folle ma un uomo con il quale potevamo entrare in relazione. Avevamo già capito che un individuo malato ha, come prima necessità, non solo la cura della malattia ma molte altre cose: ha bisogno di un rapporto umano con chi lo cura, ha bisogno di risposte reali per il suo essere, ha bisogno di denaro, di una famiglia e di tutto ciò di cui anche noi medici che lo curiamo abbiamo bisogno. Questa è stata la nostra scoperta. Il malato non è solamente un malato ma un uomo con tutte le sue necessità"*¹⁰.

Ed è in questo scenario culturale e politico che nel 1975 viene pubblicata la *Relazione conclusiva della commissione Falcucci concernente i problemi scolastici degli alunni handicappati*¹¹, documento richiesto dal Ministero della pubblica istruzione e che ancora oggi è definito la *Magna Charta* dell'integrazione scolastica. Il Documento Falcucci, ispiratore della normativa che nel 1977 abolì definitivamente le scuole speciali e le classi differenziali¹², è tuttora fonte di riflessione pedagogico-didattica per le proposte all'epoca di avanguardia ma che in parte tuttora restano purtroppo sulla carta.

Molto è stato fatto, l'Italia può ancora ritenersi un modello nel mondo per quanto riguarda i processi inclusivi delle persone con disabilità; ancora molto però dobbiamo fare, soprattutto è importante non allentare l'attenzione cercando di continuare a costruire.

Si può ritenere di essere attualmente in una nuova produttiva fase che dai processi inclusivi ci sposta e ci permette di concentrarci maggiormente sul concetto di accessibilità.

10 F. Basaglia, Conferenze brasiliane, Raffaello Cortina, Milano 2018.

11 MPI, *Relazione conclusiva della commissione Falcucci concernente i problemi scolastici degli alunni handicappati*, 1975.

12 L. 4 agosto 1977, n. 517, Norme sulla valutazione degli alunni e sull'abolizione degli esami di riparazione nonché altre norme di modifica dell'ordinamento scolastico. (GU Serie generale n. 224 del 18-08-1977).

8 L. Milani, *Lettera a una professoressa*, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze, 1967.

9 Legge 13 maggio 1978, n. 180, Accertamenti e trattamenti sanitari volontari e obbligatori (GU Serie generale n. 133 del 16-05-1978).

È un cambiamento di prospettiva sensibile ma molto significativo; può a prima vista sembrare soltanto una questione di sinonimia, in realtà il nucleo concettuale fondante è molto diverso e, in base a ciò, anche le azioni cambiano radicalmente configurazione e connotazione.

Mentre parlare di processi inclusivi ci induce, più o meno consapevolmente, a concentrarci sul tipo di disabilità e sulle sue conseguenze, quindi sulla persona, trattare di accessibilità trasferisce inevitabilmente – e spontaneamente – la questione sul contesto e su quanto sia possibile intervenire affinché esso risponda con efficacia al maggior numero possibile di utenti; è una prospettiva che pone l'accento non tanto sulla persona, ma sull'ambiente e sul modo in cui questo può adattarsi per accogliere le diverse esigenze.

In questo senso, il concetto di accessibilità rappresenta un'evoluzione dell'inclusione: se l'inclusione mira a integrare le persone in un ambiente già esistente, l'accessibilità si propone di costruire un ambiente in cui tutti possano accedere senza ostacoli.

Siamo davanti ai concetti di Accomodamento Ragionevole e di Progettazione Universale, definiti magistralmente all'interno della Convenzione ONU per i diritti delle persone con disabilità¹³: *per 'accomodamento ragionevole' si intendono le modifiche e gli adattamenti necessari e appropriati che non impongano un onere sproporzionato o eccessivo adottati, ove ve ne sia necessità in casi particolari, per garantire alle persone con disabilità il godimento e l'esercizio, su base di uguaglianza con gli altri, di tutti i diritti umani e delle libertà fondamentali; per 'progettazione universale' si intende la progettazione di prodotti, strutture, programmi e servizi utilizzabili da tutte le persone, nella misura più estesa possibile, senza il bisogno di adattamenti o di progettazioni specializzate. La 'progettazione universale' non esclude dispositivi di sostegno per particolari gruppi di persone con disabilità ove siano necessari.*

¹³ ONU - Convenzione sui diritti delle persone con disabilità. (2006). *United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. Nazioni Unite, Ginevra.

Ma siamo anche davanti ai criteri enunciati e sostenuti dall'*Universal Design for Learning*¹⁴, sulla base dei quali è necessario fondare l'insegnamento, se vogliamo favorire e scatenare l'apprendimento:

- *fornire molteplici modalità di rappresentazione;*
- *fornire molteplici modalità di rappresentazione;*
- *fornire molteplici modalità di coinvolgimento.*

Sui principi della Convenzione ONU e dell'*Universal Design for Learning* possiamo e dobbiamo procedere con un'opera di revisione del modo di porci nei confronti delle persone con disabilità per offrire loro, tutti insieme, prospettive migliori e più adeguate.

Si tratta di rivedere l'impostazione generale che avvolge ogni contesto formale e non-formale: la scuola, i luoghi di lavoro, il tempo libero, per andare a scovare le azioni che potrebbero essere riorganizzate in modi, tempi, spazi diversi in modo da permettere la fruizione di quanto viene proposto al maggior numero di persone, nel miglior modo possibile.

Un *qui pro quo* da smantellare rispetto sia al concetto di Accomodamento Ragionevole che ai principi dell'UDL circa la necessità di fornire molteplici opzioni di accesso riguarda l'idea, sbagliata, che per realizzare tutto ciò sia necessario ridurre il livello e la complessità di ciò che stiamo perseguendo (questo soprattutto nel contesto scolastico), il livello prestazionale e di *performance* (questo soprattutto nei luoghi di lavoro) o, infine, il livello di gradimento e soddisfazione (questo soprattutto nei contesti non-formali).

In realtà, tali principi scientifici non fanno altro che dimostrarci quanto sia ormai non più procrastinabile passare dal concetto di inclusione a quello di accessibilità: interrogarci, e trovare risposte, in maniera tale che tutto ciò che riguarda e interessa le persone possa essere fruibile da chiunque significa porci nell'ottica di un concetto di democrazia politica e di riflessione etica (non c'è politica senza etica, così come l'etica è inutile senza risvolto politico) che responsabilizzano tutti e ciascuno nella ricerca di risposte e soluzioni che danno spazio e tempo alle persone con Bisogni educativi speciali ma che, oltremodo, offrono soluzioni alternative e originali a chiunque.

¹⁴ CAST, <https://www.cast.org/impact/universal-design-for-learning-udl> (ultima consultazione 02/11/24).

Le due categorie dello spazio e del tempo vanno connesse con una terza dimensione rappresentata dalla trasversalità la quale ci permette di creare una connessione fra la spazialità e la temporalità, ovvero fra la geografia e la storia della persona, creando legami produttivi fra il territorio (pubblico) e la vita (privata). Tutto ciò è realizzabile con l'attivazione (effettiva e non solo enunciata) della Rete tra le istituzioni coinvolte.

"La costituzione e l'attivazione operativa della Rete rappresenta la condicio sine qua non se vogliamo che il processo giunga a destinazione, ovvero al prodotto. Il senso di ciò è contenuto nella raffigurazione stessa della Rete: i nodi che la tengono insieme sono fittamente intrecciati, e da ciascuno di essi dipende la vita e la tenuta di un'altra numerosa serie di nodi, tutto ciò senza soluzione di continuità. Se trasferiamo questo concetto all'interno di un contesto di cui fanno parte persone con diverse caratteristiche e diverse esigenze possiamo immaginare la complessità che la Rete richiede; c'è bisogno di resistenza, di efficacia, di efficienza, di affidabilità. Tali caratteristiche si possono raggiungere e soprattutto mantenere se il gruppo che compone la rete stabilisce un patto che potremmo definire di non belligeranza: le tensioni che troppo spesso si materializzano fra i vari membri possono minare pesantemente il buon funzionamento e, di conseguenza il perseguimento dell'obiettivo"¹⁵.

Manuel Castells¹⁶, sociologo e teorico delle reti sociali, afferma che *"una rete è forte non solo per la sua connessione, ma per l'interazione tra i nodi,"* evidenziando che ogni nodo rappresenta un'entità il cui ruolo è essenziale per il funzionamento dell'intera rete. All'interno di una rete educativa, ogni nodo – sia esso una scuola, una famiglia, un servizio sociale o un centro di supporto – contribuisce alla realizzazione di un sistema di sostegno efficace e coerente, e funziona solo se ogni nodo collabora in modo attivo e sinergico, condividendo informazioni, risorse e obiettivi. Tale modello interattivo richiede una mentalità di apertura e di fiducia reciproca, poiché solo attraverso la cooperazione è possibile costruire un sistema inclusivo e flessibile.

¹⁵ D. Fantozzi, *L'accessibilità come processo di inclusione*, in (a cura di), V. Neri, *Accessibilità e comunicazione in ambito universitario. Da una didattica inclusiva all'editoria accessibile*, Pisa, University Press, 2024.

¹⁶ M. Castells, *The Rise of the Network Society*, Oxford, Blackwell Publishers, 1996.

La creazione di una rete educativa rappresenta dunque una sfida culturale e organizzativa, che implica il superamento delle divisioni istituzionali e delle logiche competitive, che supera il fronteggiamento del duello in favore dell'alleanza.

Le evidenze scientifiche ci impongono la necessità di rimodellare le azioni affinché possano riconfigurarsi nel rispetto dei bisogni di ciascuno, accogliendo tutto ciò come un'opportunità ulteriore di crescita civile.

A questo proposito basti pensare al concetto di vicarianza che il cervello umano è capace di attivare in situazioni di carenza o fragilità, andando a supplire risposte neuronali compromesse, ed è Alain Berthoz che ci chiarisce in maniera inequivocabile che:

"Anche se non ci facciamo mai caso, il nostro cervello risolve problemi e prende decisioni di continuo. Per farlo, percepisce e agisce in molti modi a seconda del contesto, compensa mancanze, affronta situazioni nuove e cambia punto di vista. Questa straordinaria capacità creativa è la vicarianza, l'utilizzo cioè di molteplici e inattese strategie per raggiungere un obiettivo, rimpiazzare un senso con un altro (come quando ci si muove nel buio, o dopo un incidente) o delegare una funzione a una nostra estensione virtuale (nel mondo di internet e dei videogiochi). Lo studio di questa strategia cognitiva, oltre a rappresentare un grande progresso scientifico, può avere importanti ripercussioni in pedagogia, nel problem solving aziendale, in psicologia, nelle scienze sociali e nella riabilitazione dalle malattie del sistema nervoso"¹⁷.

Un principio che ha implicazioni significative per l'educazione, poiché suggerisce che la diversità delle modalità di apprendimento può diventare una risorsa da valorizzare.

In ultimo, ma non ultimo, non possiamo certamente trascurare le scoperte riguardanti i neuroni specchio¹⁸, una certezza scientifica che ci consente di rivalutare tutta una serie di possibilità che fino a poco tempo fa ritenevamo impossibili e che invece rappresentano una frontiera di sviluppo che in nessun campo deve essere ignorata, poiché tali neuroni ci rendono capaci di comprendere l'altro dall'interno, come se vivessimo le sue stesse esperienze.

¹⁷ A. Berthoz, *La vicarianza. Il nostro cervello creatore di mondi*, Torino, Codice dizioni, 2015.

¹⁸ Rizzolatti, G., e Sinigaglia, C., *So quel che fai: Il cervello che agisce e i neuroni specchio* Milano, Raffaello Cortina, 2006.

Bibliografia

- Aiello, P., e Giaconi, C. (2024). *L'agire inclusivo. Interfacce pedagogiche e didattiche*. Brescia: Scholè, Editrice Morcelliana.
- Basaglia, F. (1968). *L'istituzione negata: Rapporto da un ospedale psichiatrico*. Torino: Einaudi.
- Basaglia, F. (2018). *Conferenze brasiliane*. Torino: Einaudi.
- Berthoz, A. (2015). *La vicarianza. Il nostro cervello creatore di mondi*. Torino: Codice Edizioni.
- CAST. *Universal design for learning (UDL)*. <https://www.cast.org/impact/universal-design-for-learning-udl>
- CAST. (2014). *UDL - Guidelines, version 3.0*. <https://udlguidelines.cast.org/more/about-guidelines-3-0/>
- Castells, M. (1996). *The rise of the network society*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Dewey, J. (1938). *Esperienza e educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Foucault, M. (1975). *Sorvegliare e punire. Nascita della prigione*. Torino: Einaudi.
- Freire, P. (1970). *La pedagogia degli oppressi*. Torino: EGA Editore.
- Fantozzi, D. (2024). L'accessibilità come processo di inclusione. In V. Neri (a cura di), *Accessibilità e comunicazione in ambito universitario. Da una didattica inclusiva all'editoria accessibile*. Pisa: Pisa University Press.
- Fantozzi, D. (2022). Accomodamento ragionevole per una pedagogia ecologicamente orientata. *Scholè, Rivista di educazione e studi culturali*, 1(LX).
- Mace, R. (1998). *Universal design in housing*. North Carolina State University, The Center for Universal Design.
- Milani, L. (1967). *Lettera a una professoressa*. Firenze: Libreria Editrice Fiorentina.
- Morin, E. (2000). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Ministero della Pubblica Istruzione (MPI). (1975). *Documento Falcucci*. <https://www.edscuola.it/archivio/didattica/falcucci.html>
- ONU. (2006). *Convenzione sui diritti delle persone con disabilità*. Ginevra: Nazioni Unite.
- Rizzolatti, G., & Sinigaglia, C. (2006). *So quel che fai: Il cervello che agisce e i neuroni specchio*. Milano: Raffaello Cortina Editore.

- Rose, D., & Meyer, A. (2002). *Teaching every student in the digital age: Universal design for learning*. Alexandria, VA: ASCD.
- Zappaterra, T. (2022). *Progettare attività didattiche inclusive. Strumenti, tecnologie e ambienti formativi universali*. Milano: Guerini Scientifica.

Normativa

- Legge 4 agosto 1977, n. 517, Norme sulla valutazione degli alunni e sull'abolizione degli esami di riparazione nonché altre norme di modifica dell'ordinamento scolastico. (GU Serie Generale n. 224 del 18-08-1977).
- Legge 13 maggio 1978, n. 180, Accertamenti e trattamenti sanitari volontari e obbligatori. (GU Serie Generale n. 133 del 16-05-1978).

Capitolo 14

Tempo libero**14.1****Elementi di sfondo, bisogni, diritti, destinatari e “campi di gioco” della progettazione**

*Fammi giocare solo per gioco
 Senza nient'altro, solo per poco
 Senza capire, senza imparare
 Senza bisogno di socializzare
 Solo un bambino con altri bambini
 Senza gli adulti sempre vicini
 Senza progetto, senza giudizio
 Con una fine ma senza l'inizio
 Con una coda ma senza la testa
 Solo per finta, solo per festa
 Solo per fiamma che brucia per fuoco
 Fammi giocare per gioco.*

Bruno Tognolini, *Filastrocca del Diritto al gioco* – Rime e occasioni inedite, 2012

Il bambino appare sulla curva della pista di atletica e imbocca il rettilineo. È sudato e con i capelli al vento, va veloce su un monopattino; si ferma al pit stop a metà rettilineo, dove ci sono pattini, skate, palloni, racchette e palline, aquiloni e altri giochi. Chiede «scusa, quando inizia la festa?». L'animatore risponde «è già iniziata quando hai preso il gioco, puoi scegliere quello che vuoi quando desideri cambiare». «Ah» – dice il bambino «grazie». E riprende i suoi giri.



Tutti gli esseri umani giocano. Anzi, tutti i mammiferi giocano, e assumono comportamenti “ludici” anche gli uccelli. Etologi, antropologi, psicologici, pedagogisti, sociologi, studiosi della comunicazione e delle lingue, delle neuroscienze: Piaget, Erikson, Vygotsky, Winnicot, Huizinga, Callois, Lacan, Wittgenstein, Foucault, Lévi-Strauss, e mille millanta¹ altri hanno scritto e riflettuto sul gioco. E, naturalmente, scrittori, poeti, cantastorie. E bambini e bambine, ragazzi e ragazze.

«Nonno, sai che stanotte sono uscito in segreto, ho preso la tua auto e sono andato a 200 all'ora, superando anche le macchine da corsa», dice il bambino di 5 anni; «ah, sì, e non ti ha inseguito la polizia?» risponde il nonno, stando al gioco. Il bambino lo guarda un po' perplesso «nonno, guarda che però non è vero, è per gioco». Al pari, Bateson parte dall'osservazione di due scimmie allo zoo che giocano e “fanno la lotta” e inferisce dell'esistenza della meta-comunicazione fra loro, cioè di quei segnali metacomunicativi che qualificano il merito dell'azione affermando che «questo è un gioco, non stiamo lottando davvero». Che siano i processi di adattamento e accomodamento di Piaget o gli studi sull'apprendimento, con Vygotsky si è chiarito che **il gioco è creazione di spazi di sviluppo (di vita) prossimale**.

Ai fini del presente contributo, che attiene l'ambito della “progettazione” in riferimento al diritto al gioco, ciò che si vuole portare all'attenzione è che il gioco – attività umana e anzi animale – è connesso con la realtà, con la sua esplorazione (e con ciò, nei primati superiori, con l'esplorazione e la sperimentazione del sé), con il linguaggio e la comunicazione (con gli altri ma anche con sé stessi); il gioco è per tutti e tutte le persone umane, per tutte le età. **Il gioco è finzione regolata** (strettamente regolata, salvo la possibilità di cambiare gioco, quindi regole) ma dal gioco si osserva, misura, qualifica ciò che finzione non è. Alice è dietro lo specchio, ma lo sa. Il gioco pervade la nostra vita ed è connesso alla musica, alla recitazione, alle storie.

¹ Non solo Gianni Rodari nella sua favola al telefono “il palazzo da rompere” fa calcolare al ragionier Gamberoni di Busto Arsizio la “somma spaventevole (di) millanta tamanta quattordici e trentatré”, ma forse pochi sanno che “millanta” è una forma scherzosa – oggi rara – usata in passato per indicare un numero grandissimo (fonte Treccani): «*haccene più di millanta, che tutta notte canta*» (Boccaccio); «*cominciò... a entrare in parole e dirle che egli era gentile uomo per procuratore e che egli aveva de' fiorini più di millantanove*» (Boccaccio).

Il gioco è multiforme, per definizione; tutti noi abbiamo un training sul gioco. Tutti riconosciamo un gioco; nei confini condivisi e metacognitivamente definiti delle regole di un gioco possiamo “rilassare la bocca” (comportamento animale paragonabile al riso) e ridere, divergere (da cui la parola “divertimento”); tutti sappiamo che un gioco non può essere imposto, altrimenti non è tale, e che **“si gioca finché se ne ha voglia”**. Il gioco, in sintesi, è cosa seria, serissima. Indispensabile per gli esseri umani. Nell'ambito del presente discorso, il punto di partenza (ma per dirla con un grande Attore, “partiamo da tre”, perché c'è molto altro, su gioco) è che **il gioco è un diritto**. E non solo un diritto dell'infanzia e dell'adolescenza.

L'art. 24 della Dichiarazione Universale dei Diritti Umani del 1948 – la fonte dell'intero impianto dei diritti moderni – ricorda che **“ogni individuo ha il diritto al riposo e allo svago”**. Le varie elaborazioni sui Diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza, dalla Carta del 1923/4 alla Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza (CRC: Convention on the Rights of the Child) del 1989 progressivamente approfondiscono i temi dell'educazione e dello sviluppo, fino all'art. 31 della CRC che vale la pena riportare per intero:

Gli Stati parti riconoscono al fanciullo il diritto al riposo e al tempo libero, a dedicarsi al gioco e ad attività ricreative proprie della sua età e a partecipare liberamente alla vita culturale e artistica.

Gli Stati parti rispettano e favoriscono il diritto del fanciullo di partecipare pienamente alla vita culturale e artistica e incoraggiano l'organizzazione, in condizioni di uguaglianza, di mezzi appropriati di divertimento e di attività ricreative, artistiche e culturali.

Vi sono alcune questioni che possono essere indicate in questa formulazione – che è in se stessa la sintesi di un trattato di pedagogia – che hanno valore in senso progettuale:

- Il gioco e la **cultura** sono correlati
- Gli Stati, cioè il patto sociale di tutti e di ciascuno, hanno la competenza di promuovere, rispettare, favorire il gioco²
- C'è gioco e gioco: riposo, tempo libero e gioco, attività ricreative, vita culturale e artistica
- Il gioco è (deve essere) per tutti e tutte
- Il gioco è una **attività libera**
- Il gioco è **divertimento**

² Altrove in questo manuale si è precisato il ruolo effettivo in particolare degli adulti e dei livelli istituzionali e amministrativi in qualità di “portatori di dovere” in riferimento ai (minorenni) “titolari di diritti”.

Questi 5 ambiti forniscono elementi di sviluppo progettuale.

Un altro elemento operativo da tenere in considerazione è il **Commento Generale (GC 17) n. 17 del Comitato ONU sui Diritti dell'infanzia e dell'adolescenza del 2013**³. Il GC 17 è importante sotto molteplici aspetti, anche teorici e culturali, e nello specifico definisce con precisione gli ambiti operativi:

- Il **riposo**: tempo/spazio sufficientemente libero da impegni, compiti, lavoro;
- Il **tempo libero**: definito come il tempo in cui il gioco e le attività ricreative si svolgono; è il tempo non dedicato a impegni e ai percorsi di educazione formale (scuola, corsi, etc.);
- Il **gioco**: indicato come qualsiasi comportamento, attività o processo avviato, controllato e strutturato direttamente dai bambini e dalle bambine, dai ragazzi e dalle ragazze e si attua ovunque e in ogni situazione in cui l'opportunità (di gioco) è possibile. In questo caso viene specificato che il ruolo degli adulti (intesi esplicitamente come "care givers") può contribuire alla messa a disposizione dell'ambiente (di gioco), purché non vi sia obbligatorietà, essendo il gioco mosso da intrinseche motivazioni di benessere, piuttosto che da finalizzazioni e scopi (di apprendimento, ad esempio)⁴;
- **Attività ricreative**: sono i corsi, lo sport organizzato, le attività estive e/o di pausa scolastica (centri estivi, ad esempio) ma anche la partecipazione a laboratori, stages. Il Commento Generale ribadisce il carattere di volontarietà della partecipazione a queste iniziative;
- (attività inerenti alla) **vita culturale e artistica**: le opportunità di espressione culturale e artistica a cui ciascun minore deve poter accedere senza esclusione e al cui ambito generale deve poter essere messo in grado di contribuire. La cultura e l'arte sono in questo caso correlati alla qualità delle comunità.

3 Nella sua versione non in italiano: https://tbinternet.ohchr.org/_layouts/15/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolno=CRC%2fC%2fGC%2f17&Lang=en (disponibile in inglese, francese e spagnolo). Il Commento Generale è stato tradotto in italiano a cura di LUnGI (Libera Università del Gioco: <https://www.lungi.it>) e ALI per giocare (<http://www.alipergiocare.org>) ed è disponibile sul sito di ALI: http://www.alipergiocare.org/index.php?option=com_content&view=article&id=161:commento-generale-n-17-all-art-31-della-convenzione-onu-sui-diritti-dell-infanzia-e-dell-adolescenza&catid=15&Itemid=118

4 Per dirla con Huizinga e Callois, fra gli altri, il gioco è un atto libero e non ha altro scopo se non l'atto di giocare.

Il Commento ONU specifica inoltre in modo dettagliato almeno altri tre aspetti:

- L'appropriatezza alle diverse età, in termini di qualità, sicurezza, accessibilità, etc.
- La volontarietà e la libertà della partecipazione alle attività di gioco
- L'accessibilità per tutti e tutte (comprese culture diverse, genere, disabilità)

Come si può evincere da questa breve introduzione, gli elementi progettuali contenuti in queste indicazioni sono vaste e possono portare all'elaborazione su campi di azione di grande ampiezza. Tra questi si segnalano:

- il gioco libero nell'ambiente di vita (vie, parchi, piazze, litorali, zone rurali), a scuola, in casa⁵;
- la progettazione, realizzazione, cura, manutenzione, accessibilità degli spazi gioco urbani (i "parchi gioco");
- la promozione della **cultura ludica** (collegata a Biblioteche, Centri Aggregativi, etc.);
- le **Ludoteche** e i **ludobus**⁶ (vedi box Perché ludobus?);
- le iniziative animative collegate alla cultura: dagli spazi per bambini e ragazzi nelle **Biblioteche, Musei, Mostre** (spazi e iniziative che possono essere specificamente didattiche e/o di facilitazione alla fruizione).

Ma vi sono anche altri aspetti più articolati su cui è possibile attivare processi di progettazione, quali:

- l'ambito della **formazione** teorica e pratica sul gioco per educatori, animatori e personale docente⁷;

5 Si rimanda in questo caso alle successive relazioni di monitoraggio del Gruppo CRC sul gioco, in cui sono riportati anche dati ISTAT e di altre ricerche che evidenziano percentuali assai alte (oltre il 90%) per la prevalenza del gioco presso la propria abitazione: <https://grupprocrc.net/area-tematica/il-diritto-al-gioco-e-sport/>

6 Pur nell'assenza di una pur reiteratamente richiesta normativa nazionale in merito alla Ludoteca come "servizio pubblico", assenza coerente con un gap di normativa nazionale che esprima una "cultura ludica e del gioco", si segnala che tali esperienze sono regolate da alcune normative regionali e si rimanda, come esempio, alla Carta Nazionale delle ludoteche e alle relative Linee Guida elaborata da ALI per giocare: http://www.alipergiocare.org/images/Carta_Naz._delle_Ludoteche_italiane.pdf

7 Si potrebbe in questo modo contribuire a sanare un curioso gap che non prevede "il saper giocare" fra i curricula formativi formali per quelle professioni che del gioco fanno il medium relazionale principale.

- la possibilità di riorganizzare/ripensare la città/l'ambiente di vita (dei minorenni) a partire dal paradigma del diritto al gioco⁸;
- l'approfondimento sulle caratteristiche e la diffusione degli **spazi aggregativi informali per minorenni**⁹;
- la stretta connessione fra **gioco, gruppi e relazioni amicali**¹⁰ (e con ciò il diritto esplicito all'associazione anche informale, in quanto contesto amicale¹¹)¹²;
- il tema del gioco come invariante culturale e quindi occasione di incontro e **integrazione interculturale**¹³;
- la sfida dell'**universal design**¹⁴ e dell'accessibilità degli spazi e delle occasioni di gioco per tutti;
- la correlazione fra gioco, spazi gioco e dotazioni di gioco e gli **stereotipi di genere maschili/femminili**¹⁵.

8 Si veda in particolare il successivo paragrafo 12.3 sul diritto ad una città accessibile e vivibile.

9 Oltre a quanto si può rintracciare nel già citato GC 17, si considerino le necessità di destrutturazione e definalizzazione dei contesti ovvero la loro polifunzionalità e gli elementi di accessibilità, soprattutto laddove si prevedano usi per adolescenti e giovani.

10 Non è qui il caso di approfondire un tema che si cita solo per la sua evidenza problematica: gli effetti socio-relazionali, nella sfera affettiva e anche emotiva e di salute dei bambini e delle bambine, dei ragazzi e delle ragazze in relazione al lockdown del 2020 e al protrarsi dell'impossibilità di "frequentare amici".

11 Il Commento Generale n. 17 Comitato ONU insiste anche su questo tema della connessione del diritto al gioco con i diritti connessi alla partecipazione e all'associazione (in senso lato).

12 Si riporta in questa sede in termini emblematici quanto accade frequentemente in parchi urbani di molte città in cui sedute e panchine (ancorché di cemento o pietra) vengono letteralmente "sradicate" al fine di essere poste in modalità non lineare le une davanti alle altre e consentire di sostare "vis a vis"; la frequenza con cui ciò accade non è evidentemente frutto di una tensione generalizzata al danneggiamento della cosa pubblica, quanto a rispondere a esigenze di socialità di adolescenti e giovani.

13 Tutte le culture del mondo festeggiano e una "mappatura" delle feste (festeggiate) è strettamente correlata all'interculturalità.

14 Oltre al Commento Generale n. 17 sul diritto al gioco, si rimanda anche alla Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità (<https://www.lavoro.gov.it/temi-e-priorita/disabilita-e-non-autosufficienza/focus-on/Convenzione-ONU/Documents/Convenzione%20ONU.pdf>), in particolare agli artt. 2, 4, 30 (per ciò che concerne il concetto di "progettazione universale" e il diritto allo svago) e agli artt. 2, 4, 6, 7, 8, 18, 23, 24 per quanto concerne i minorenni, il gioco, la mobilità, la famiglia, la protezione.

15 Non vi è lo spazio in questa sede di approfondire un tema che è di evidente centralità nel panorama italiano e che comporta la necessità di una riflessione profonda sugli stereotipi di genere nei percorsi formativi,

Tutti gli ambiti di possibile progettazione sopra esposti rimandano a due aspetti, uno obbligato e l'altro che se non sorretto da obblighi comincia a essere preso in considerazione e che ha – inoltre – significativi esiti sul versante dell'efficacia:

- l'aspetto obbligato riguarda le **norme di sicurezza, gli standard logistici e formali**; per ciascuno degli aspetti sopra citati è d'obbligo riferirsi a normative locali, regionali e nazionali, nonché a standard comunitari in alcuni casi. Non si riportano gli elenchi in questa sede perché tali aspetti sono parte del panorama entro cui si può attuare la progettazione legata al gioco;
- l'aspetto che non prevede obbligatorietà, anche se alla luce dell'art. 12 della CRC (diritto all'ascolto e alla partecipazione) il **coinvolgimento dei minorenni** dovrebbe essere assicurato, riguarda la considerazione dei punti di vista e delle proposte dei bambini/bambine e dei ragazzi/ragazze di una data comunità, non fosse altro in qualità di "persone consultate" (se non addirittura partecipi nei percorsi progettuali formali) quando si progettano spazi e situazioni/percorsi legati al gioco. Il punto di vista "bambino" – per richiamare Gianni Rodari, la possibilità di avere un "orecchio acerbo" – arricchisce, qualifica e spesso sorprende. I decisori, così i progettisti, dovrebbero essere attivi in questa direzione¹⁶. Come di seguito ripreso, infine, il tema della partecipazione dell'infanzia e dell'adolescenza nella progettazione,

anche informali e non formali come sono quelli del gioco (il quale peraltro è centrale anche processi formativi formali nel ciclo educativo dei servizi 0/6 anni). In questo contributo ci si limita alla segnalazione della necessità di considerare con attenzione – nella progettazione – soluzioni che non veicolino stereotipi di genere, lasciando campo alla fantasia e alla professionalità di progettisti, animatori, decisori.

- 16 Si rimanda anche in questo caso al paragrafo 12.3 sul diritto ad una città accessibile e vivibile; in questa sede si ricorda che in Italia sono tuttora presenti importanti reti ed esperienze che propongono strumenti di progettazione partecipata (si veda come emblematica l'esperienza della "Città dei bambini" che tra le numerose proposte approfondisce il gioco, la partecipazione e la progettazione partecipata: www.lacittadeibambini.org); si è purtroppo dispersa la grande mole di documentazione dell'associazione delle Città Amiche dell'Infanzia e dell'Adolescenza – CAMINA – promossa da ANCI, che raccolse numerose esperienze e pratiche di progettazione partecipata e oggi si possono riscontrare iniziative collegate a questo tema singolarmente in numerose città attraverso semplici ricerche online. A livello nazionale indicazioni possono essere recuperate dall'esperienza Unicef sulle Città Amiche dei Bambini (<https://www.unicef.it/italia-amica-dei-bambini/citta-amiche/>) e dalle numerose risorse disponibili sul sito www.minori.gov.it circa il tema delle città amiche dei bambini, della partecipazione, della progettazione partecipata e del gioco.

almeno nello specifico di parchi e spazi pubblici per il gioco per la fascia 0-14 anni, è richiamato nel documento di studio e proposta di **4 Livelli essenziali per l'infanzia e l'adolescenza** realizzato nel 2019 dall'Autorità garante per l'infanzia e l'adolescenza (AGIA) in collaborazione con IRS¹⁷.

Quanto fin qui riportato evidenzia possibili approcci e scopi della progettazione legata al gioco, che chiama in causa come destinatari i progettisti e i decisori (amministrativi e politici) e i bambini e le bambine, i ragazzi e le ragazze in quanto attori finali – letteralmente – del giocare. Nel “gioco” (parola quanto mai esatta che rimanda alla certezza e condivisione delle “regole” dello stare insieme in un contesto) di ruoli che questi vari attori adulti mettono in campo (competenze professionali, visione politica di un territorio e di una comunità, qualità dell'integrazione fra **percorsi educativi formali, non formali e informali**, funzioni amministrative, comprese di regia e controllo¹⁸, etc.) in connessione con i minorenni, sta il successo di tali percorsi progettuali.

Nonostante il gap ancora presente nel nostro Paese circa la cultura ludica e del gioco in generale e il profilo di “diritto” del gioco (inteso in senso generale, alla luce dell'art. 31 della CRC), vi sono significative esperienze locali e nazionali¹⁹, anche di approfondimento sistemico e normativo relativamente al tema dei “Livelli essenziali per l'infanzia e l'adolescenza”²⁰ e la progettazione locale e operativa sulla promozione del gioco può esprimere uno stimolo per produrre esempi di implementazione della comunità educante e promuovendo contesti ludici che alludono, per stessa loro natura, un ambiente di vita migliore per tutti, a qualsiasi età²¹.

17 <https://www.garanteinfanzia.org/sites/default/files/lep-web.pdf>

18 Si veda un esempio di seguito, riferito ai Regolamenti di Polizia Municipale e all'azione di presenza territoriale degli agenti di PM/PL.

19 Sia per le esperienze che per le criticità, si rimanda alla già citata sezione sul diritto al gioco del gruppo CRC: <https://gruppocrc.net/area-tematica/il-diritto-al-gioco-e-sport/>

20 Il sopracitato documento di AGIA/IRS del 2019 propone come livello essenziale (LEP) la “diffusione e realizzazione, ogni 10/15 km nelle aree urbane e ogni 20/25 km nelle aree rurali, di spazi-gioco pubblici per i bambini della fascia 0-14, con caratteristiche di inclusività e co-progettati con bambini e familiari della comunità territoriale” e si collega direttamente alla più generale elaborazione complessiva di LEP per i minorenni realizzata da AGIA/Rete Batti il 5 nel 2015, che comprende anche il diritto al gioco: https://www.garanteinfanzia.org/sites/default/files/documenti/Documento_%20LEP_30mar15.pdf (diritto al gioco da p. 53).

21 Si ricorda all'uopo che la poesia eletta per eccellenza nel percorso scolastico a simbolo di felicità, il Sabato del Villaggio di G. Leopardi, richiama “(...) i

14.1.1

Per un controllo di qualità sulla progettazione per il (diritto al) gioco

In aggiunta a quanto d'obbligo normativo per ogni progettazione legata al gioco, con indicazioni di legge e standard che dipendono dall'ambito specifico, aspetto demandato alla sfera professionale e alle competenze di chi sviluppa percorsi progettuali di questa natura, si ricordano in questa sede i seguenti aspetti:

- nella sua accezione di “diritto”, il gioco è collegato all'art. 31 della CRC, come sopra approfondito. Ma entrano in campo anche altri diritti e fra questi, in particolare si segnalano i seguenti articoli della CRC: 13 (libertà di espressione); 14 (libertà di pensiero, coscienza e religione); 15 (libertà di associazione); 16 (protezione della privacy); 17 (accesso alle informazioni e ruolo dei media); 28 (finalità dell'educazione); 30 (rispetto delle minoranze); 32 (lavoro minorile); 36 (protezione dallo sfruttamento). È importante inoltre ricordare che TUTTI i diritti della CRC sono correlati ai principi fondamentali: non discriminazione (art. 2); superiore interesse (art. 3); vita, sopravvivenza e sviluppo (art. 6); partecipazione (art. 12)
- per ciascuno degli articoli della CRC sopra riportati, sono disponibili collegamenti e link tematici, nonché set di indicatori specifici, nel **Manuale di implementazione della CRC realizzato a livello ONU/Unicef**²². Attraverso questi approfondimenti e questi indicatori operativi (oltre che a quanto riportato nel già citato Commento Generale n. 17) è possibile caratterizzare proposte progettuali che rispettino gli standard in termini di esercizio dei diritti, riferiti al tema del gioco.

fanciulli (che) gridando/su la piazzuola in frotta/e qua e là saltando/fanno un lieto romore (...)”. Il gioco e la sua “visibilità e agibilità pubblica” qualificano una comunità in modo positivo!

22 https://www.unicef.org/Implementation_Handbook_for_the_Convention_on_the_Rights_of_the_Child.pdf

Come

Si riportano di seguito alcuni caratteri generali metodologici legati alla progettazione sul gioco:

- una progettazione legata al gioco non è mai “solo” un percorso “tecnico” ma chiama in causa e propone una “visione del mondo” e delle relazioni, un’idea di educazione, aspetti valoriali che sono portati da chi è coinvolto nel percorso. Tali visioni, approcci e prospettive hanno componenti legate alle competenze, alle professioni e ai ruoli ma sono anche la risultante dell’esperienza e della vita di ciascuno perché è certo che tutti/e hanno “una storia” di gioco che si è stratificata. È d’uopo poter avere la possibilità di prendersi il tempo di chiarire questi aspetti perché hanno radici profonde, prima (o durante) i processi progettuali;
- i bambini e le bambine, i ragazzi e le ragazze non sono mai “di troppo” quando si tratta di gioco. Non sono persone con competenze tecniche ma possono essere messe in grado di dire la loro opinione e anche di partecipare attivamente alla progettazione sul gioco. Vale la pena provarci²³!
- promuovere/sostenere il gioco su alcuni ambiti, inevitabilmente ha effetti su altri ambiti prossimali (dai parchi in se stessi si arriva alla mobilità e accessibilità; dai regolamenti o linee guida per il gioco in ambiti circoscritti come le scuole, i centri, le biblioteche non è infrequente doversi occupare di spostamenti, sicurezza, polizze assicurative, gestione del “rumore di chi gioca”²⁴; i tempi di vita/lavoro delle famiglie, i costi eventuali di accesso, la presenza o meno di sufficienti spazi in un dato contesto urbano, la presenza di più fasce generazionali, etc.). La progettazione del gioco non è

23 Si riporta a titolo di esempio un’iniziativa di inizio 2000 svoltasi a Genova “Io Gioco, io Scelgo” in cui il Comune decise di cambiare i giochi in 4 parchi, con fornitori e importi dati. Nell’ambito di questi vincoli, essendo i giochi possibili diverse decine ma dovendo fra essi scegliere, furono coinvolti circa 1500 bambini e bambine (dall’ultimo anno della scuola d’infanzia all’ultimo della primaria) per “scegliere” con loro, per ciascun parco, 6/8 giochi. Questo processo durato pochi mesi ebbe larga eco anche fra le famiglie “trascinate” dai bimbi a vedere i lavori e fare sopralluoghi nei “loro giochi”. Talvolta le azioni possono essere di minimo sforzo e/o svolgersi entro vincoli stretti, eppure aprirsi al coinvolgimento e alla “presa in carico” dei processi di progettazione e rigenerazione.

24 Un Giudice di Pace di Stradella (Pavia) del 2009 ha imposto che i bambini di una scuola d’infanzia – nel cortile scolastico prossimale a spazi condominiali – giocassero “in silenzio”. Questa vicenda emblematicamente segnala la necessità di considerare – sul “gioco e il giocare” – i possibili conflitti di interessi/bisogni, tenendone conto sì che possano essere gestiti senza implicare i minorenni.

“un sistema chiuso” ed è utile considerare gli elementi di sfondo, le osmosi, le conseguenze dirette e indirette;

- la parcellizzazione dei ruoli (urbanistici, di progettazione architettonica, della sicurezza, dei vincoli paesaggistici, etc.), pur necessaria, può far “perdere di vista” il contesto generale: il gioco è possibile in un setting di opzioni e creatività, autonomia e libertà, di “rischio controllato”, disordine “regolato” e corresponsabilità. In condizioni di rigidità, proibizione, difficoltà di accesso, recinti, costrizione, pericolo, scelta obbligata non ci sarà gioco; i bambini e le bambine faranno altro, i ragazzi e le ragazze (con autonomia di spostamento) semplicemente non saranno presenti o saranno oppositivi e tenteranno di cambiare il setting;
- gioco e **città sostenibile** (ambienti di vita urbani o anche rurali) sono quasi sinonimi;
- gioco e cultura, sono anch’essi sinonimi e giocano insieme (biblioteche con giochi, ludoteche con libri, libri che sono giochi: con i giochi si suona, si dipinge, si legge, si canta, si scopre, si mappa, si misura, ecc.);
- il gioco non può essere finalizzato all’apprendimento (anzi, il gioco non può essere finalizzato), però (e non è in contraddizione) quando c’è gioco c’è apprendimento;
- particolare attenzione deve essere posta al tema delle opportunità di **gioco in casa**. Anche prima della pandemia del 2020 che ha costretto i minorenni in casa, la percentuale di gioco prevalente a casa era sopra il 90%. Nella misura del possibile, parenti e genitori devono riscoprire la dimensione del gioco e compito di chi promuove il gioco (animatori, associazioni, esperti) è quello di produrre proposte e sollecitazioni facilmente perseguibili²⁵; in ogni caso, laddove e quando possibile, il gioco giocato da soli è più faticoso per un tempo prolungato e vanno considerate tutte le possibili opzioni per assicurare ai bambini e alla bambine, ai ragazzi e alle ragazze il diritto e l’opportunità alla socializzazione “in presenza”, anche in piccoli gruppi;

25 Durante il periodo di lockdown del 2020 sono state proposte esperienze locali e nazionali di supporto al gioco (Arciragazzi, Agesci, associazioni locali, nidi e scuole d’infanzia pubblici e del privato sociale, settori educativi dei comuni, radioweb, parrocchie, chat di genitori e familiari, etc.) che, ancora non sufficientemente tesaurizzate, rappresentano un bacino da scoprire e da cui attingere idee.

- il **gioco sui device** (computer, tablet, smartphone, etc.) è una opzione che si è imposta all'attenzione. È evidente la necessità di consapevolezza, accompagnamento e attenzione da parte degli adulti; non solo per la sicurezza del contesto web e social (aspetto comunque centrale) ma anche per l'assuefazione e l'alienazione che l'uso prolungato comporta; vi è inoltre un aspetto non irrilevante di condizioni di accesso, considerando la limitata disponibilità di device o connessioni di famiglie più fragili. Questo terreno del gioco (online o comunque con device elettronici, anche se offline) è un campo tutto da esplorare anche con progettazioni mirate e può essere un ambito di sviluppo delle competenze progettuali.

Cosa

Le iniziative in evidenza che seguono possono essere un esempio, per quanto non esaustivo, di possibili approcci e azioni che coinvolgono il gioco nel suo rapporto complessivo con gli ambiti di vita dei minorenni:

- Le iniziative e la rete de **"la Città dei bambini"**²⁶ – esperienza storica che raccoglie e promuove azioni legate al tema della città sostenibile e "a misura" di bambini, ha valenza locale e nazionale, con importanti rimandi a contesti internazionali. Il tema del gioco è integrato con quello dei diritti, della partecipazione, dell'integrazione fra gli ambiti formali, non formali e informali dell'educazione e in generale rimanda al concetto di città educativa, di comunità educante. Di particolare rilevanza, fra gli altri, l'approccio integrato fra dimensione amministrativa della città e minorenni.
- **Gioco&Partecipazione** – Come già nel paragrafo 12.2 sulla Partecipazione attiva e coerentemente con numerose esperienze citate nel presente contributo, nonché relative al tema della "città a misura di bambini", gioco e partecipazione (dei minorenni) sono esperienze di costruzione di cittadinanza.

- Un'occasione non estemporanea di attenzione al gioco è data dal **"Giorno del Gioco"**, esperienza avviata a livello internazionale²⁷ dal 2005 su proposta dell'ITLA (International Toy Libraries Association)²⁸. Il giorno indicato è il 28 maggio e sono in crescita – al netto della situazione pandemica del 2020 – le iniziative locali anche in Italia; la data viene talvolta variata, anche perché la fine di maggio con il periodo conclusivo delle scuole può imporre cambiamenti, ma le attività sono collocate a maggio. I giorni della tarda primavera sono climaticamente adatti a realizzare iniziative anche all'aperto, che valorizzino luoghi di gioco, sia collegati alle scuole che sul territorio. Questa, come tutte le "celebrazioni", può essere un'occasione utile non solo per "animare" luoghi e città, ma anche per approfondire tematiche legate al gioco, impostare percorsi rigenerativi di spazi, promuovere in generale la cultura ludica. Peraltro, si sottolinea che il 27 maggio è l'anniversario della ratifica in legge in Italia della CRC (ratificata con l. 176 il 27 maggio 1991). La concorrenza di questi eventi potrebbe rendere possibile integrare gioco e diritti, con iniziative di approfondimento e rilancio del tema.
- **Gioco, città, Regolamenti, Polizia Municipale** – I regolamenti cittadini di Polizia Municipale (locale/urbana) riportano le condizioni del gioco nei luoghi pubblici. A causa di ritardi culturali e disattenzioni, è ancora esteso il numero dei Regolamenti che "vietano il gioco" (in alcuni casi con diciture derivanti da condizioni e normative vecchie anche di un secolo, con divieti al gioco delle trottole o degli sdruccioli) ma vi sono alcune esperienze comunali interessanti²⁹ che riconoscono il gioco come diritto e lo rendono libero "salvo regolamentazione". Su questo versante la progettazione può fornire elementi utili come è accaduto in alcune città (es. Milano, Torino fra le altre) che hanno facilitato la rigenerazione di spazi ludici pubblici, in taluni casi anche condominiali³⁰. Connessi a questi temi vi sono due altri possibili campi di azione:

²⁷ <http://itla-toylibraries.org/home/world-play-day/>

²⁸ <http://itla-toylibraries.org/home/>

²⁹ Si vedano ad esempio i Regolamenti di alcune città: Torino, Milano, Roma, Genova, che considerano "sempre" possibile il gioco salvo indicazioni contrarie, esattamente all'opposto delle versioni precedenti che prevedevano di base il divieto. Tale rivoluzione è stata legata al riconoscimento formale del gioco come diritto.

³⁰ Il Regolamento Edilizio del Comune di Milano del 2019 (art. 110, comma 10) recita che «Nei cortili, così come nei giardini e nelle aree scoperte delle abitazioni private deve essere consentito il gioco, fatte salve le fasce orarie di tutela della quiete e del riposo».

- Sostenere percorsi di azione e formazione dei corpi di **Polizia locale** affinché possano porsi come promotori del gioco nell'ambito del loro ruolo di tutela e cura della qualità della **"convivenza civile"**³¹
- Avviare percorsi di progettazione di comunità affinché con l'accordo dei cittadini e il coinvolgimento di bambini e ragazzi possano consentire di rimuovere i **cartelli di "divieto al gioco"**³² dalle aree pubbliche e condominiali. Tali cartelli, che in ragione del "completo divieto" sono incongrui rispetto alla legge italiana che riconosce il gioco come diritto con la ratifica della CRC, sono l'esempio di come una trasformazione legata al gioco chiami in gioco la qualità delle dinamiche di una data comunità; rimuovere tali cartelli rappresenta un esito congiunto di un adeguamento normativo (si veda sopra) ma anche di micro-progettazioni di comunità, legate alla mediazione fra bisogni/interessi/stili di vita³³
- **Campagne istituzionali di sensibilizzazione e documentazione/studio** – È d'uopo sottolineare l'importanza di iniziative istituzionali e ufficiali, nonché la promozione di competenze, informazioni e documentazione sul gioco, in quanto tali azioni contribuiscono a diffondere cultura e forniscono spunti, conoscenza e diffusione di buone prassi utili per la progettazione³⁴.

31 Si riporta come esempio un percorso di formazione per la Polizia locale di Genova: <https://www.pididaliguria.it/formazione/>

32 Si cita una Campagna Nazionale di Arciragazzi, come esempio: <https://www.arciragazzi.it/notizie/vietato-vietare-il-gioco/>

33 Fra le numerose esperienze disponibili, si citano le progettualità collegate al ripensamento dei modelli di città in senso ambientale, sostenibile e partecipato con una particolare attenzione ai bambini; rimandando al successivo paragrafo 12.3, in questa sede si riporta l'esperienza progettuale e operativa della cooperativa ABCittà: <http://abcitta.org>

34 A titolo di esempio si cita la Campagna per i 30 anni della CRC della Regione Liguria nel 2019 che citava anche il gioco fra le specifiche aree di attenzione (<https://www.regione.liguria.it/homepage/salute-e-sociale/infanzia-giovani-e-famiglia/trentennale-convenzione-onu-diritti-infanzia-e-adolescenza.html>) e l'ampia disponibilità di esperienze, manualistica, documentazione e bibliografia resa disponibili dal Centro nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza attraverso il sito www.minori.gov.it

AD ALTEZZA MINORENNE

*È permesso giocare nelle aiuole,
cogliere i fiori, sdraiarsi al sole,
arrampicarsi sui pini.
(i vigili sono pregati
di aiutare i più piccini)
Divieto di passaggio
A macchine e persone
Quando i ragazzi giocano al pallone.*

Gianni Rodari, 1962
Cartelli e Avvisi del Pianeta degli Alberi di Natale

Film, fumetti e libri

Il gioco nei film: da un lavoro di documentazione del Centro nazionale di documentazione (nell'ambito dell'esperienza di CAMERA), una collezione in 6 minuti di spezzoni di film con bambini e bambine, ragazzi e ragazze che giocano.

<https://www.youtube.com/watch?v=W294vpDid88>

L'intera opera di *Calvin&Hobbes* di Bill Watterson è un luminoso squarcio sul punto di vista "bambino" rispetto al mondo, alla realtà, a sé stesso. Dalle trasformazioni in animali o oggetti a partire da una sola espressione facciale, alle scatole che permettono di viaggiare nel tempo e nello spazio, fino all'idea di nascondere in freezer una palla di neve solo per poterla lanciare in estate e a come viene percepito il tempo...

Nella traduzione italiana del libro *Let's go* di Charlotte Demantones con bella trasposizione italiana di Roberto Piumini, un bambino deve attraversare i pochi metri del giardino della sua casa per andare a fare compere. Il giardino si trasforma in un territorio avventuroso con giganti, pirati, coccodrilli giganti e vasti mari. Il libro è disponibile nella sua versione inglese ma purtroppo esaurito in quella italiana, pur presente in alcune biblioteche. È disponibile un video su:

<https://www.youtube.com/watch?v=BThS0mH1Yoo>

REGOLAMENTO UNICO E SEGRETO DEL CAMPIONATO MONDIALE DI PALLASTRADA

(tratto da *La Compagnia dei Celestini*, di Stefano Benni)

1. Le squadre sono di cinque giocatori senza limiti di età, sesso, razza e specie animale.
2. Il campo di gioco può essere di qualsiasi fondo e materiale a eccezione dell'erba morbida, deve avere almeno una parte in ghiaia, almeno un ostacolo quale un albero o un macigno, una pendenza fino al venti per cento, almeno una pozzanghera fangosa e non deve essere recintato, ma possibilmente situato in zona dove il pallone, uscendo, abbia a rotolare per diversi chilometri.
3. Le porte sono delimitate da due sassi, o barattoli, o indumenti, e devono misurare sei passi del portiere. È però ammesso che il portiere restringa la porta, se non si fa scoprire, e che parimenti l'attaccante avversario la allarghi di nascosto fino a un massimo di venti metri. La traversa è immaginaria e corrisponde all'altezza a cui il portiere riesce a sputare.
4. La palla deve essere stata rattoppata almeno tre volte, deve essere o molto più gonfia o molto meno gonfia del normale, e possedere un adeguato numero di protuberanze che rendano il rimbalzo infido.
5. Ai giocatori è vietato indossare parastinchi o altre protezioni per le gambe.
6. Ogni squadra dovrà indossare un oggetto o un indumento dello stesso colore (sciarpina, elmo, berretto, calzerotto, stella da sceriffo) mentre è proibito avere maglia e pantaloncini uguali.
7. Sono ammessi gli sgambetti, il cianchetto, la gambarola, il ganascio, il pestone, il costolino, il raspasega, il poppe, il toccaballe, il calcinculo, il blondin, l'attaccabretella, il placcaggio, il ponte, la cravatta, il sandwich, l'entrata a slitta, l'entrata a zappa, il baghigno, la cornata, il triplo Mendelbaum, il colpo dell'aragosta, lo strazzabreggh, il cuccio, il papa, lo squartarau, la trampolina e il morsgotto. Sono proibiti i colpi non dianzi citati e le armi di ogni genere.
8. Nel caso la palla finisca giù per una scarpata in mare o in altra provincia, la partita deve riprendere entro due ore, o sarà ritenuto valido il risultato conseguito prima dell'interruzione.
9. Nel caso in cui un cane o un neonato o un cieco o altro perturbatore entri in campo intralciando o azzannando la palla, egli sarà considerato a tutti gli effetti parte del gioco, a meno che non si dimostri che è stato addestrato da una delle squadre.

10. Il passaggio di biciclette, auto, moto e camion non interrompe il gioco, fatta eccezione per le ambulanze e i carri funebri.
 11. Per poter svolgere il campionato nei due sacri giorni come è sempre stato, gli incontri mondiali avranno una durata fissa di ottantasette minuti divisi in due tempi.
 12. La regola segreta 12, se applicata, abolisce tutte le precedenti.
 13. È permessa la sostituzione di un giocatore solo quando i lividi e le croste occupino più del sessanta per cento delle gambe.
- Si possono sostituire tutti i giocatori indicati nella lista di convocazione tranne il capitano. I nuovi giocatori dovranno però essere elementi notoriamente degni dello spirito della pallastrada.

PERCHÉ LUDOBUS?

Il ludoBus è un furgone attrezzato per trasformare qualsiasi spazio, urbano e non, in un luogo di Gioco libero e aperto a tutte le età.

Perché scegliere il gioco del ludobus?

- Per rendere il bambino autonomo e libero nella scelta del gioco, dei tempi e delle modalità, nell'ottica del rispetto degli altri e della condivisione dei giochi.
- Per rendere i bambini visibili alla cittadinanza: oggi i bambini sono invisibili, tra un impegno e l'altro si muovono sulle automobili dei genitori o dei nonni, giocano ognuno nella propria stanza o nel proprio giardino e gli spazi pubblici per loro diventano sempre più delimitati e minimi. I bambini non si vedono = non esistono = nessuno si preoccupa che esista per loro la possibilità di muoversi e giocare per le strade, dimenticando che una Città realmente Sostenibile è una città a misura dei Bambini.
- Per far sperimentare a bambini, genitori, insegnanti e nonni anche e soprattutto giocattoli non industriali, ma autocostruiti con materiale semplice o riciclato, recuperando così una memoria di infanzie non lontane nel tempo, ma ormai pensate come impossibili.
- Per creare un momento di festa "spontanea" semplicemente attrezzando e animando uno spazio dimenticato, facendo riscoprire alle persone il piacere di stare insieme.
- Per variare la dieta ludica dei bambini di oggi che hanno sì più tempo libero, ma troppo spesso un repertorio ludico limitato; molte ricerche in campo psicologico e sociologico evidenziano sempre più lo stretto legame tra qualità del gioco nell'infanzia e i modi di agire e pensare

nel futuro.

- Perché con il ludoBus si fa crescere il capitale sociale di un dato ambiente: si favorisce una situazione di agio e benessere sia per il bambino, sia per l'adulto che lo accompagna. In particolare al bambino viene proposta una situazione in cui può accrescere la propria autostima, può relazionarsi in modo nuovo e diverso con i coetanei e con l'ambiente urbano; il bambino impara che gli spazi in cui vive possono essere trasformati a sua misura.

14.2 Partecipazione attiva: le parole e i fatti

non regalate terre promesse a chi non le mantiene
Fabrizio De André – Rimini

14.2.1

Elementi di sfondo

“Pipistrelli?” – il Geometra alza gli occhi, stupito. Sul tavolo, il grande cartellone con le foto in bianco e nero dei giardini del quartiere popolare è pieno di fiorellini disegnati, con i tratti di pennarello che debordano dai confini degli scivoli e delle altalene (rotte) che vi sono ritratte e, qua e là, sono incollate faccine che ridono, deiezioni di cani e, appunto, pipistrelli. “Sì, c’è una legenda: la faccina che ride segnala un angolo divertente, la deiezione di cane segnala se c’è puzza o se è sporco, il pipistrello se quell’angolo è percepito come pericoloso; sono stati i bambini a scegliere i simboli. Noi li abbiamo stampati e ritagliati, loro li hanno posizionati sulla cartina del giardino pubblico”. Questo è un passaggio del lavoro di riprogettazione di un giardino pubblico realizzato con classi prime di scuola primaria (6/7 anni), 15 anni prima della stesura del presente contributo. La scelta dell’incipit è strettamente funzionale a quanto ci si propone di approfondire, che non riguarda tanto il tema della “partecipazione” dei bambini e dei ragazzi, delle bambine e delle ragazze in senso generale, ma “la progettazione” di percorsi di partecipazione che li vedano protagonisti e che non possono non considerare il ruolo degli adulti.

Sono utili alcune precisazioni iniziali sul perimetro di quanto qui preso in considerazione:

- **La “partecipazione” dei minorenni è un loro diritto**, sancito dalla Convenzione ONU sui diritti dell’infanzia e dell’adolescenza (CRC). Il presente contributo assume questa affermazione come indiscutibile punto di partenza. La “partecipazione” propriamente detta non si rintraccia nella CRC tanto in un dato articolo (sebbene l’art. n. 12 sia considerato il principale, esso richiama “solo” al diritto – dei minorenni – di essere ascoltati e presi sul serio per ogni questione che attiene la loro vita) quanto in un set complessivo di istanze articolate in vari diritti³⁵ ed è nel complesso uno dei 4 Principi Generali dei Diritti³⁶ in quanto propone il passaggio esplicito delle persone di minore età da “oggetti della tutela” a “soggetti titolari di diritti”. Tale principio è così forte da avere dirette implicazioni e obbligatorietà anche nel campo giuridico per i minorenni coinvolti a qualsiasi titolo nei procedimenti giudiziari³⁷. A livello nazionale³⁸ e internazionale³⁹ sono ampi e continuamente in via di evoluzione i riferimenti teorici, pratici, giurisprudenziali, operativi riguardanti la partecipazione;
- Sebbene sia un diritto, quindi introduca complementariamente profili di “*duty bearers*”⁴⁰ per gli adulti e in generale per coloro che hanno ruoli e funzioni nei contesti di vita dei minorenni (il

³⁵ Il già citato art. 12 della CRC, in particolare il comma 1; ma anche i seguenti: art. 13 (diritto alla libertà di espressione); art. 14 (diritto alla libertà di pensiero, coscienza e religione); art. 15 (diritto di associazione); art. 17 (diritto all’informazione). Altrove si richiama il diritto di fruire di (e partecipare attivamente a) attività culturali (art. 31).

³⁶ Si veda il precedente paragrafo.

³⁷ Art. 12 CRC, comma 2.

³⁸ A livello nazionale, fra le altre fonti, si citano le seguenti: l’ampia rassegna di documentazione resa disponibile dal Centro nazionale di documentazione e analisi per l’infanzia e l’adolescenza al sito www.minori.gov.it (sezione diritti/partecipazione e protagonismo); la sezione sulla partecipazione del sito dell’Autorità nazionale garante per l’infanzia e l’adolescenza (<https://www.garanteinfanzia.org/partecipazione>); la sezione dedicata alla partecipazione del Gruppo nazionale per la CRC (<https://gruppocrc.net/area-tematica/partecipazione126/>)

³⁹ Si è scelto in questa sede di focalizzare l’attenzione sul Commento Generale n. 12 del Comitato ONU sui diritti dell’infanzia e dell’adolescenza, in quanto fonte principale di approfondimento ONU circa l’inquadramento teorico, i campi e gli approcci di implementazione di questo diritto: <https://www.unicef.it/pubblicazioni/il-diritto-del-bambino-e-adolescente-di-essere-ascoltato/>

⁴⁰ Si veda il precedente paragrafo.

Commento Generale n. 12 dell'ONU ne descrive 11 tipologie di ambiti di vita in cui deve implementarsi la partecipazione), viene in questa sede assunto **che vi è ancora la necessità nel nostro Paese di un percorso di evoluzione affinché tale diritto si affermi** in modo non frammentato e/o estemporaneo, nonostante le pur presenti nel tempo – e numerose – buone prassi⁴¹;

- Le strategie, le tecniche, i modelli di partecipazione e gli strumenti (intesi come “tools”, cassette degli attrezzi) di lavoro disponibili sono in numero elevato e di varia complessità e articolazione, sia a livello nazionale sia internazionale. Ciò è importante, perché **chi sviluppa “progettazione” sulla partecipazione minorile può riferirsi a una letteratura teorica, pratica e metodologica assai ricca**;
- In ogni caso, e da questa considerazione prende le mosse il cuore del presente contributo, **i principali responsabili dell'avvio e del buon esito (o della non realizzazione e/o del fallimento) della partecipazione minorile sono inevitabilmente gli adulti**.

Un'altra fondamentale considerazione introduttiva riguarda la distinzione che può essere operata fra ambiti che talvolta vengono fra di loro assunti come equivalenti, parlando di partecipazione minorile; la loro natura – così come il loro scopo – è così diversa che è utile considerarli in modo specifico:

- **Processi informativi o consuntivi**: in cui i minorenni sono “parte informata” (e/o la cui opinione è tenuta in considerazione) in iniziative loro rivolte. Questo ambito, strettamente ai sensi del comma 1 dell'art. 12 della CRC dovrebbe essere assicurato IN OGNI progetto che consideri le persone di minore età come destinatari
- **Processi partecipativi (fra adulti e minorenni)**: in cui bambini e ragazzi hanno spazi di azione e di autonomia progettuale/operativa, sebbene solitamente in processi che sono avviati/decisi/impostati da adulti (ad esempio tutti i servizi socioeducativi e di protezione, i programmi di contrasto all'esclusione sociale e alla dispersione scolastica, etc.)

⁴¹ Sia per le criticità (non sistematicità, estemporaneità, non sufficiente legittimizzazione, etc.) sia per le buone prassi ed esperienze (e anche per i passi in avanti di questi 25 anni) si rimanda fra gli altri alla già citata sezione del Gruppo di Monitoraggio per la CRC (<https://gruppocrc.net/area-tematica/partecipazione126/>) e all'ampio approfondimento circa la partecipazione dei minorenni contenuto nella Relazione circa i vent'anni di attuazione della legge 285/1997 (https://www.minori.gov.it/sites/default/files/quaderno_67.pdf, da pag. 77).

- **Esperienze di partecipazione diretta (dei minorenni)**: in cui l'azione “nasce” direttamente da loro e in cui gli adulti sono “alleati” e facilitatori della sua realizzazione

Per un certo periodo, nei 20/25 anni in cui il concetto di partecipazione minorile si è evoluto in Italia, è stata presunta una sorta di gerarchia valoriale fra questi tre ambiti, sì che fosse implicito che il terzo dovesse essere “migliore” degli altri due o, comunque, un obiettivo a cui tendere per implementare la “vera” partecipazione. In questa sede si afferma che è parimenti possibile – e invero dimostrabile sotto molteplici aspetti pratici ma anche formali, pedagogici, giuridici – dichiarare che ciò non è necessariamente vero: ci sono situazioni in cui l'una o l'altra soluzione è preferibile, o semplicemente “possibile”. È però importante essere consapevoli – *ex ante* – di quale tipologia di processo ci si sta occupando o si vuole perseguire, perché gli strumenti sono diversi.

Un'ultima, generale e grande differenza vi è fra due aspetti che spesso sono confusi fra di loro:

- **L'ascolto dei minorenni** (ai sensi dell'art. 12 della CRC) è un tipo di azione: comporta la consapevolezza delle caratteristiche degli interlocutori (età, provenienza, presenza di eventuali situazioni di fragilità, etc.), la disponibilità delle adeguate competenze per “ascoltare” (animatori, professionisti della relazione pedagogica e/o psicologica, esperti in didattica se del caso, etc.) e che tale ascolto non sia “pro-forma” (spazi e tempi adeguati, reale interesse da parte degli adulti, corretta informazione verso chi viene ascoltato, etc.)
- **La condivisione di processi decisionali, operativi, fattivi (fra adulti e minorenni)** è un altro tipo di azione: essa comporta la possibilità che “a partire dalle istanze raccolte” si operino trasformazioni (dei contesti di vita dei minorenni) che tengano conto in modo dialettico⁴² di quanto ascoltato. Sono quindi

⁴² Per quanto possa sembrare pleonastico, l'esperienza insegna che è necessario specificare che “ascoltare i bambini” e “tenere conto delle loro opinioni” non significa “fare come dicono loro”. È evidente che per ruolo e funzioni, esperienza e responsabilità (nell'ambito dei diritti, della pedagogia, della giurisprudenza) gli adulti hanno competenze e profili diversi. Ciò non significa che, alla luce dei diritti (e non solo, anche in termini strettamente educativi), la relazione di interlocuzione non debba avvenire in modo dialogico, di confronto, talvolta anche di negoziazione. “Negoziazione” con un/a sedicenne può sembrare più semplice (per ragioni di linguaggio e competenze, ad esempio), “capire” un bambino di 3 anni più difficile. Queste difficoltà, variegiate rispetto alle età, sono oneri in primis degli adulti, in un gioco dinamico e cangiante di equalizzazione della simmetria fra “right

necessarie non solo altre risorse ma anche la chiarezza degli scopi del processo di partecipazione: se non è possibile – in un dato contesto – neanche ipotizzare cambiamenti (quali che siano desiderabili e/o concretamente realizzabili nel tempo e con le risorse date), i bambini e i ragazzi saranno “illusi e delusi” dal processo stesso.

In conclusione, e riprendendo la suggestione del verso della canzone di De André in incipit, la partecipazione dei minorenni non è da considerarsi “una concessione” o “un lusso” (quando si può) ma, soprattutto, è da riconoscere per quello che è: una proposta di relazione e di fiducia verso la persona umana (incidentalmente in questo caso minorenne) a cui viene dichiarato l’interesse per il suo punto di vista e le sue istanze. Questa relazione, questa “terra promessa”, una volta attivata, va mantenuta e onorata.

14.2.2
Bisogni, destinatari e indicazioni di processo (dall’ideazione all’attuazione e valutazione)

Sono principalmente due le classi di destinatari che i percorsi progettuali sulla partecipazione minorile focalizzano; tali classi sono ulteriormente declinabili e si possono individuare per loro alcuni bisogni specifici.

holder” e *“duty bearer”* che varia nei contesti, nelle età, a seconda degli obiettivi della relazione etc. coinvolgendo professioni, competenze, ruoli.

Classe di destinatari	Articolazione dei destinatari	Bisogni
Adulti	Chi avvia/commissiona le azioni	Siano amministrazioni pubbliche che scuole, osservatori che conducono ricerche o decisori politici/amministrativi che ascoltino/consultino minorenni; siano ricercatori sociali o educatori/operatori sociali nell’ambito dell’elaborazione dei progetti educativi; siano dirigenti/responsabili di associazioni o esperti “di processi di audit” che si occupano di “stakeholder engagement” (con gli stakeholder minorenni), ai vari livelli e considerati i vari ruoli, tutti devono essere messi in grado di focalizzare la partecipazione come “diritto”, che si rende esigibile nella misura in cui gli adulti sapranno mettersi in gioco in modo dialettico. Il tema dei diritti è un tema ancora giovane, non è mai inutile soffermarsi, anche criticamente se serve, per analizzare le idee sulla partecipazione alla loro luce: “perché si propone questo processo?”; “sarà temporaneo oppure continuerà?”; “dove potrà condurre?”; “quanto vogliamo, o quanto potremo realisticamente, seguirlo?”. Porsi queste domande aiuta a definire il perimetro, in modo anche pragmatico, delle ragioni per cui si attivano processi partecipativi, senza considerare – questo viene qui richiamato senza pedanteria, anzi proprio per esaltare il ruolo della “governance pubblica” verso la promozione dei fondamenti della nostra Repubblica – che la partecipazione veicola la costruzione della democrazia, ne è insieme “allenamento” e “sperimentazione” ¹ .
	Chi progetta le azioni	Chi progetta/pianifica le azioni di partecipazione minorile deve essere consapevole di quanto sopra descritto (e se del caso aiutare i contesti pubblici/di committenza dei progetti a focalizzare quegli aspetti). Vale per chi progetta il richiamo al pamphlet del 2001 sopra riportata (e a quanto di seguito riportato nel box metodologico). In particolare deve focalizzare il tipo di processo (informativo, consuntivo, di coinvolgimento dei minorenni ovvero di loro sostegno), distinguere fra le fasi di ascolto e di condivisione operativa, verificare le risorse e le competenze necessarie e quelle disponibili, considerare la grande differenza epistemologica fra il “senso del tempo” dei minorenni e quello degli adulti. Inoltre, chi progetta deve prevedere “ruoli di facilitazione/mediazione” fra i linguaggi (e gli scopi, i mandati, le istanze) dei minorenni e degli adulti ² .
	Chi le attua/gestisce	Chi è coinvolto operativamente nelle azioni deve conoscere la genesi del progetto, la sua articolazione, i suoi scopi e, soprattutto, deve essere realmente interessato/a a confrontarsi con i bambini e con i ragazzi. Questo “interesse” si vede (i minorenni lo vedono: ciascuno di noi, persone adulte che leggiamo queste parole, si ricorda di almeno una volta in cui – da piccolo/a o giovane – ha percepito sufficienza, disinteresse, superficialità negli adulti nei propri confronti!). Inoltre, e questo è fondamentale, deve essere consapevole che opera in una posizione “scomoda”: da una parte “deve” (per ruolo) promuovere il protagonismo dei minorenni (quindi è loro alleato, fornisce strumenti, propone percorsi, sostiene, facilita), assumendo un atteggiamento non giudicante fornendo informazioni corrette – in modo adeguato ai contesti e alle età – su quanto e cosa è possibile fare; dall’altra deve “mediare” con i linguaggi, le aspettative, le tempistiche, le modalità, le competenze ma anche le idiosincrasie, le dinamiche, le complicazioni burocratiche, non infrequentemente le inerzie e talvolta le incapacità/inconsapevolezze di sistemi adulti complessi, definiti, istituzionalizzati (la scuola, la pubblica amministrazione, le associazioni, i vari professionisti, etc.).

1 Una proposta assai pragmatica in questo senso è il manuale riferito alla partecipazione minorile: “Promuovere la partecipazione dei ragazzi per costruire la democrazia” (2001) di Gerison Lansdown: <http://www.unicef-irc.org/publications/310>

2 Riferendoci al racconto iniziale di questo contributo, non è compito del Geometra che supporta la

Classe di destinatari	Articolazione dei destinatari	Bisogni
Adulti	Chi le attua/gestisce	Deve “promuovere il protagonismo” (quindi prevedere una certa dose di imprevedibilità, di “rischio”, con la consapevolezza di controllare gli elementi salienti del processo ma non il suo merito, che sarà dato dalla qualità e dalle caratteristiche di ciò che porteranno i minorenni), ma deve anche “proteggere” i bambini e i ragazzi che generalmente si espongono – quando viene loro proposto di farlo – con sincerità. Questa “scomodità” e queste asimmetrie sono in fondo null’altro che l’esplicitazione di un ruolo eminentemente educativo. Chi “attua” progetti di partecipazione assume sempre una funzione pesantemente educativa, e deve saperlo.
	Chi le valuta	La categoria dei valutatori è un attore relativamente nuovo, sempre più in via di affermazione, nelle dinamiche progettuali. È innanzitutto compito di chi progetta prevedere percorsi di monitoraggio e valutazione sostenibili e non solo “formali”, equilibrando il più possibile aspetti qualitativi e quantitativi, risultati/esiti e impatti ³ ; chi valuta i progetti (sia in fase iniziale di loro validazione/approvazione che negli step di assessment) deve poter essere coinvolto consapevolmente e condividere le premesse teoriche e operative del progetto. Tra queste, la necessità – per coerenza fra mezzi e fini – di prevedere la partecipazione stessa dei minorenni non solo come “pubblico di riferimento” della valutazione ma anche – laddove possibile – in funzione di “co-valutatori” ⁴ .
	Chi sta intorno (ovvero la Comunità che dovrebbe/potrebbe essere educante)	La dimensione della “comunità educante” è chiamata in causa spesso nelle progettualità recenti. Tralasciando i casi di superficiale definizione di questo ambito, merita ricordare che una comunità come giustapposizione di ambiti, o “agenzie educative” non è educante di per sé, a meno che non espliciti e condivida un orizzonte educativo (individuazione del/i problemi, coordinamento, collaborazione, integrazione delle competenze diverse, etc.); in questa ipotesi, in un contesto di comunità educante può essere la comunità stessa a promuovere partecipazione minorile oppure può giovare di essa, arricchendo le proprie dinamiche e la propria qualità grazie all’inclusione dei minorenni come soggetti attivi. Ciò significa che le varie componenti di tale contesto devono accettare di mettersi in gioco “con” i minorenni. È necessaria questa predisposizione e questo approccio, altrimenti le iniziative di partecipazione rimarranno “isole felici” nei confini di se stesse ma alla fine non nutriranno percorsi collettivi e, in ultima analisi, non attecchiranno come elementi fattivi della dinamica comunitaria ⁵ .

riprogettazione di un giardino pubblico “saper parlare” con i bambini di 6 anni; lo deve prevedere il progettista, lo deve fare l’operatore, che è in questo caso anche un “mediatore di linguaggi” fra ambiti assai diversi.

3 Non è compito di questo contributo articolare ulteriormente alcuni aspetti noti a chi progetta quali le dimensioni qualitative e quantitative, la natura degli indicatori, i piani di monitoraggio e valutazione, la differenza fra risultati e impatto, ecc.

4 Si veda la successiva sezione riguardante gli elementi di qualità per la valutazione “con” i minorenni.

5 Per fare un semplice esempio, un Consiglio comunale dei ragazzi che funzioni bene in relazione alle proposte con/nella scuola e/o anche come interlocutore di una Amministrazione pubblica, rimarrà un’esperienza isolata e “protetta” nell’ambito iniziale se il territorio non la considererà in modo legittimo. Qualora – come naturalmente accade in questi casi perché i bambini e i ragazzi vivono in modo olistico il territorio – nascano proposte relative ai loro contesti di vita che impattino su ambiti territoriali diversi da quelli iniziali, potrebbero esserci resistenze o incomprensioni; la legittimazione della partecipazione a livello comunitario è un passaggio determinante per rendere non estemporanee le esperienze di partecipazione.

Classe di destinatari	Articolazione dei destinatari	Bisogni
Bambini e bambine, ragazzi e ragazze	Coloro che sono direttamente coinvolti “qui e ora”	Posto che gli adulti coinvolti nei processi progettuali inerenti la partecipazione agiscano in modo adeguato (si veda sopra), i minorenni coinvolti nei processi partecipativi devono – di base – essere informati su “cosa e perché” sono stati coinvolti, su ciò che è possibile fare e in quanto tempo, su quale è e sarà il loro ruolo (limiti compresi). Le modalità “di ingaggio” sono diverse rispetto ai contesti, alle età, agli obiettivi ma l’essere coinvolti in modo consapevole è ciò da cui non si può prescindere. Oltre a questo e all’approccio etico alla partecipazione (di cui alla successiva sezione sugli elementi di qualità), vi sono aspetti fondamentali da considerare circa i minorenni: il cosa, il come e il quando (la durata): Il cosa: i minorenni sono coinvolgibili su aspetti concreti: sia la riprogettazione di un giardino o la modifica di una viabilità; sia un regolamento di apertura e uso di un parco o una parte condivisa di programma didattico; siano i termini di un progetto educativo di accoglienza o anche la scrittura delle regole di un Centro o di una Comunità. I processi di partecipazione si legano in modo naturale alle loro dinamiche di vita – oggi, qui, ora – e se individuano criticità ne consegue una aspettativa di miglioramento. La concretezza è la misura imprescindibile; il come: i minorenni, sempre più man mano che sono giovani, non abbracciano forme organizzative tipicamente adulte; senza addentrarsi in ragioni psicopedagogiche collegate alla psicologia dell’età evolutiva (anche se le connessioni sono abbastanza evidenti), risulta che la partecipazione si esprime attraverso ... “la partecipazione”, cioè l’esserci, il fare, il parlare, il prendere parte. Forme ad esempio eccessivamente rigide di “delega” (come le votazioni di delegati o, ancora più rigidamente, la contrapposizione/competizione di singole persone e “liste”⁶) sono poco efficaci e comunque, laddove necessarie (perché non tutti possono partecipare a tutto, per evidenti ragioni), è d’uopo usare fantasia e attivare percorsi complementari, in cui il maggior numero di persone possa avere un ruolo e una parte, realizzando periodicamente incontri di debriefing (analisi e sintesi) in cui si fa insieme “il punto” e si rinnovano i processi il quando (quanto dura): la vita dei bambini e delle bambine, dei ragazzi e delle ragazze procede a una velocità accelerata. Sei mesi, un anno (scolastico, ad esempio) sono un tempo lungo; due anni, tre anni sono un tempo incomprensibile, letteralmente. Avviare un’azione i cui esiti si vedranno “solo” fra due anni è progettualmente quasi irrilevante. I tempi di realizzazione degli adulti e dei contesti amministrativi sono più lunghi, allora è d’uopo attivare “step intermedi” che siano “giri di boa” comprensibili e visibili (se si realizza la rigenerazione di un giardino pubblico, il primo anno si fa la progettazione e fatta questa si costruiscono eventi per presentare il lavoro; poi si passa al resto; e nel mentre si possono realizzare mostre, incontri, interviste in cui approfondire il percorso). L’efficacia e l’efficienza del processo dipendono dal ritmo del loro sviluppo e laddove non sia possibile “accelerare” i tempi di lavoro, essi possono essere costellati di “segmenti progettuali” ciascuno con una loro “identità”.

6 Non si intende in questa sede criticare in modo assoluto la scelta ad esempio di numerose esperienze come i Consigli Comunali dei Ragazzi di procedere sulla falsariga dei loro corrispettivi adulti; queste modalità non sono però cogenti per un bambino o una bambina di 10 anni. Chi c’è partecipa; chi non c’è non partecipa. Si possono trovare mitigazioni inclusive operative alle varie necessità organizzative.

Classe di destinatari	Articolazione dei destinatari	Bisogni
Bambini e bambine, ragazzi e ragazze	La "comunità" minorenni di un dato contesto in generale	In una data situazione progettuale, raramente è possibile che "tutti" i minorenni di un contesto prendano parte alle attività. Non sarebbe nemmeno efficace e coerente con la natura di queste attività. È però importante che l'informazione sul processo in atto sia allargata (ad esempio a tutta una scuola se solo alcune classi partecipano). Questo, sia perché è determinante il "riconoscimento del ruolo" di chi sta partecipando (verso i coetanei), sia perché potrebbero nascere interessi, curiosità, nuovi punti di vista a partire da chi non è inizialmente coinvolto. In questo senso è sufficiente che i processi siano visibili, conosciuti, che vi sia informazione, che vi siano eventi che "taggano" il percorso.
	Le persone che via via questi minorenni diventeranno	Si è scelto in questo contributo di focalizzare l'attenzione sul "presente" delle azioni che i progetti di partecipazione comportano e sul loro impatto sulle persone (minorenni, in questo caso) coinvolte o a esse prossime. Come nel caso degli adulti, la "comunità" conserva una sorta di "memoria" di queste esperienze (e, purtroppo, anche di quelle che falliscono), anche chi vi partecipa o vi assiste porterà con sé ricordi, elaborazioni per quanto non consapevoli (si veda all'uopo il box "ad altezza di bambini e ragazzi" del presente paragrafo). L'esperienza dimostra che l'essere considerati "cittadini" lascia una traccia e che su questa traccia possono innestarsi evoluzioni (cognitive, valoriali) future, anche ad anni di distanza: così un 25enne che 12 anni prima è stato Sindaco di un CCR potrà avere per sé elementi di riflessione; nello stesso modo, una bambina di 7 anni può permettersi di dire, pensando al suo "lontano" futuro che "sarà Sindaco del CCR a 11 anni". Anche per questa ragione uno dei bisogni fondamentali è che le esperienze di partecipazione abbiano continuità nel tempo. Sebbene via via in conclusione, più esse fanno parte della "trama" di una comunità (minorile e non), più hanno efficacia. Nel "qui e ora" di ciascun minorenne ma anche nella loro storia evolutiva.
	Per tutti i minorenni	Vi è un bisogno esplicito che spesso viene scordato e che si vuole in questa sede ricordare: trattandosi di partecipazione "come diritto", essa non può che essere volontaria. Non si può obbligare nessuno a partecipare, è un ossimoro. Vi sono strategie note di coinvolgimento progressivo, onesto ed esplicito che possono essere attivate. Si consideri sempre questo, soprattutto in quei casi – non infrequenti – in cui processi partecipativi sono implementati in contesti scolastici o a essi correlati; per "costruzione" essi potrebbero essere assunti come "dovere"; per tutti – ma con evidenza maggiore per gli/le adolescenti – si rischia una dinamica controdipendente per la quale coloro che potrebbero trovare nei percorsi partecipativi stimoli maggiori per superare difficoltà se ne allontanano oppure non vi prendono parte in modo sostanziale ma solo formale, così inficiando gli obiettivi stessi della partecipazione attiva. Come sopra, questa considerazione chiama in causa la dimensione eminentemente educativa che si instaura in/e a partire da processi partecipativi.

14.2.3

Elementi di qualità

Minorenni, capacità e "agency". Il primo elemento di qualità che si riporta nel presente contributo inerente la partecipazione attiene l'approccio generale, già ripreso in precedenza: la partecipazione dei minorenni è un loro diritto e loro sono – e quindi devono (poter) essere considerati – soggetti e non solo "destinatari" degli interventi loro rivolti. Questo tema è stato affrontato in modo dettagliato nel precedente paragrafo, a cui si rimanda.

Nella fattispecie della progettazione di percorsi partecipativi, è importante che essa consideri il coinvolgimento dei minorenni come non accidentale, non temporaneo, non occasionale e non strettamente "funzionale" (nel senso di "essere finalizzato a uno specifico apprendimento).

Il "cambio di passo", nella tradizione anglosassone lo "switch" (l'interruttore), è considerare che i minorenni abbiano e/o possano sviluppare quelle che Amartya Sen definiva "capacità" (**capabilities**) cioè un quadro di riferimento (nel loro caso in evoluzione e crescita, connesso anche al set di "capabilities" a loro disposizione a livello comunitario/territoriale, familiare, scolastico e a come queste interagiscono fra loro e nel complesso con i bambini⁴³) di opzioni operative, valori e scelte, oltre che "funzionamenti" (**functionings**) via via adeguati alle età e ai contesti derivanti dai processi diretti di apprendimento e "forniti" dagli adulti⁴⁴. In questa cornice è possibile sostenere i minorenni a esprimere la loro "**agency**", ovvero autonomia di scelta fra opzioni diverse (di comportamenti, di "funzionamenti"), atteso che loro stessi possono dare valore a tali scelte che diventano a loro volta "motore educativo"⁴⁵.

43 Il riferimento esplicito è all'approccio ecosistemico di Broffenbrenner che tiene in considerazione i diversi ambienti con cui il bambino interagisce. L'efficacia del processo educativo è dunque la risultante di una interazione efficace di diversi ambienti che compongono *Il Mondo del Bambino: sfera individuale, famiglia scuola e territorio*. La citazione è pertinente nel contesto di questo Manuale anche in considerazione della correlazione fra tale approccio (e il derivante Triangolo del Benessere del Bambino) e lo sviluppo di linee progettuali nazionali come P.I.P.P.I.

44 Rif. Amartya Sen in "Capacità e Benessere" e "Il tenore di vita: Tra benessere e libertà" - «I funzionamenti rappresentano – dice Sen – parti dello stato di una persona – in particolare le varie cose che essa riesce a fare o a essere nel corso della sua vita»; «la «capacità» di una persona non è che l'insieme delle combinazioni alternative di funzionamenti che essa è in grado di realizzare».

45 Si rimanda alla raccolta di saggi "Traguardo Infanzia. Benessere,

In questo senso la partecipazione diviene circolarmente fine e mezzo e si chiariscono alcune conseguenze sul piano culturale:

- decade la tradizionale opposizione alla partecipazione dei minorenni “in quanto non competenti”
- la possibilità di disporre di “capabilities” concorre all’acquisizione di nuovi “funzionamenti” (cioè apprendimenti, perché questa acquisizione ha valore in se stessa agli occhi del minorenne)
- la promozione della “agency” – che in primo luogo è sostenuta dal fatto che i minorenni sono riconosciuti come “adatti ad agire”, seppur in modo facilitato e con “accompagnamento” – rende loro stessi (i minorenni) nel quadro sociale proposto da Sen attori del “patto” di comunità. Si riconoscono e sono riconosciuti come appartenenti alla comunità, il che rinforza circolarmente il loro percorso di crescita
- il discorso si sposta quindi progressivamente dalla dimensione dell’ascolto – punto di partenza ineludibile – a quello del “potere” (poter fare le cose, seppur non da soli; essere riconosciuti come legittimati a proporre idee e punti di vista, etc.) che si configura come strategia educativa e occasione di protagonismo

Questo primo elemento di qualità – eminentemente di approccio socio-pedagogico – appare essere peraltro coerente da una parte con la qualità “educativa” della relazione nelle situazioni di partecipazione sopra descritta e dall’altra con quanto introdotto 25 anni fa da Alfredo Carlo Moro (si veda il paragrafo 3.0) che indicava la CRC (e con essa la sua proposta di “soggettivizzazione” dei minorenni come “parte attiva in causa”) come una Pedagogia dello Sviluppo Umano.

La condivisione/cessione del potere. Un secondo elemento di qualità, anch’esso di natura generale ma già più operativa, è la consapevole evoluzione dalla dimensione dell’ascolto a quella della condivisione (o in alcuni casi della “parziale cessione”) del potere. Partecipare significa anche legittimare la possibilità di esprimere opinioni critiche, opzioni diverse, possibilità, soluzioni e agire (di nuovo, la dimensione della “agency”) per realizzarle. Riconoscere i minorenni “competenti” significa dunque ammettere la possibilità di non controllare ogni aspetto operativo, ogni esito, ogni impatto.

partecipazione e cittadinanza” – Accademia University Press, Torino, 2016. AAVV – In particolare il saggio “La partecipazione dei bambini alla luce dell’approccio delle Capabilities” (Mario Biggeri, Caterina Arciprete).

Significa – progettualmente parlando – operare per realizzare “settings”, per “apparecchiare la tavola” (o addirittura per indicare dove sono le stoviglie). Anche per questa ragione è dunque centrale chiedersi “ex ante”, come sopra specificato, “fino a che punto possiamo spingerci”, individuare i limiti e i vincoli, per poter non già limitare le opzioni ma tracciare il confine del possibile, come è corretto che gli adulti facciano: nel rivedere un regolamento di uso di spazi pubblici, nel riprogettare un parco, nel discutere un progetto educativo di accoglienza, nel collaborare alla definizione di una parte di piano didattico, anche prosaicamente nel co-decidere dove fare una gita o quali giochi comprare per una Ludoteca. Tutte le decisioni sono soggette a vincoli; definire ex ante il campo di lavoro e poi scendere in questo campo con i bambini e le bambine, i ragazzi e le ragazze, precisando tempi e metodologie di ascolto e di lavoro operativo. Usando questa traccia si attuano percorsi dignitosi di partecipazione, chiari ed efficaci.

La continuità dell’esperienza. Un ulteriore aspetto, solo apparentemente in contraddizione con quanto sopra espresso circa la “concretezza” dei percorsi partecipativi, è la loro continuità. Da una parte è necessario che essi non si interrompano, perché non si tratta solo di una scelta metodologica funzionale a uno scopo (riprogettiamo la viabilità intorno alla scuola in modo partecipato) ma di un percorso a se stante (prendiamo in carico come “nostro interesse collettivo” la qualità dell’accessibilità della scuola e agiamo di conseguenza); un “metodo” può essere abbandonato, un percorso non può interrompersi. Per questa ragione la continuità progettuale deve essere assicurata e adeguatamente predisposta sin dall’inizio.

Essendo poi i processi partecipativi autogeneranti, perché costruiscono “una storia” fra età diverse, è d’uopo che esse si protraggano nel tempo, con attori diversi; purtroppo questo raramente avviene perché le esperienze sono legate a risorse, progetti, scelte amministrative e politiche che ancora non si fondano sulla consapevolezza della partecipazione come diritto, ma come (buona) opportunità di scelta. Per tale ragione merita di insistere su questo campo, sì che le (molte e buone) esperienze che si realizzano e si sono realizzate in Italia siano tesaurizzate, sintetizzate e coordinate.

L'approccio etico alla partecipazione. Una proposta operativa di qualità per progettare interventi di partecipazione è contenuta nel sopracitato Commento Generale n. 12 del Comitato ONU sui Diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza che cita i "9 standard di base per una piena e etica partecipazione" (partecipazione trasparente e informata; volontaria; rispettosa; rilevante; adatta ai bambini e ai ragazzi, alle bambine e alle ragazze; inclusiva; supportata da adulti preparati; sicura e sensibile ai rischi; verificabile)⁴⁶. Gli standard forniscono una checklist operativa in base alla quale valutare ex ante la qualità delle proposte di partecipazione.

Il monitoraggio e valutazione "dedicate" alla partecipazione. Un ulteriore aspetto di qualità che può essere assunto, anch'esso assai operativo, riguarda la valutazione e il monitoraggio dei processi partecipativi, da svolgersi eventualmente anche "con" i minorenni. Su questo tema vi sono numerosi tools, ma in questa sede di rimanda a due specifici strumenti:

- l'altrove (in questo Manuale) già citato Manuale di implementazione della CRC⁴⁷, che fornisce sia esempi di buone prassi a livello internazionale sulla partecipazione che set di checklist su tutti i diritti della CRC tra cui quelli riferiti al tema della partecipazione (i 4 relativi ai Principi Generali – 2, 3, 6, 12; gli artt. 13, 14, 15, 17 e 31)
- l'articolata opera in 7 volumi *A toolkit for monitoring and evaluating children's participation* realizzata per conto di una larga rete di organizzazioni internazionali nel 2014 da esperti internazionali⁴⁸.

46 https://each-for-sick-children.org/images/2015/Nine_requirements_childrens-participation_Lansdown.pdf; si segnala peraltro una proposta di aggiornamento degli stessi standard con indicazioni relative anche all'emergenza pandemica iniziata nel 2020, da parte di Save The Children: <https://resourcecentre.savethechildren.net/library/applying-9-basic-requirements-meaningful-and-ethical-child-participation-during-covid-19>

47 https://www.unicef.org/Implementation_Handbook_for_the_Convention_on_the_Rights_of_the_Child.pdf - disponibile in inglese

48 Gerison Lansdown e AAVV, a cura di Save the Children, Unicef, Plan International, The Concerned for Working Children, World Vision: <https://resourcecentre.savethechildren.net/library/toolkit-monitoring-and-evaluating-childrens-participation-children-and-young-peoples> (disponibile in inglese, francese e spagnolo)

Come

Si riportano di seguito due principali approcci metodologici sulla partecipazione minorile, citando inoltre altri due strumenti disponibili a livello europeo.

Si citano in primis i due principali Autori che hanno segnato l'agire sulla e della partecipazione minorile: **Roger Hart e Gerison Lansdown**. Il primo, con il suo "From tokenism to citizenship" – dalla partecipazione di facciata alla cittadinanza - (Roger Hart/Unicef IRC – 1992)⁴⁹, ha introdotto la famosa "scala della partecipazione", a cui sono seguiti altri importanti testi; vale la pena ricordare che la nota scala di Roger Hart è stata desunta da una precedente "scala della partecipazione dei cittadini"⁵⁰ elaborata dalla studiosa e attivista Sherry Arnstein, nell'ambito di un discorso più ampio di partecipazione ed "engagement" della cittadinanza.

La seconda Autrice, per importanza, ha successivamente prodotto una serie molto importante di manuali e strumenti per la promozione e la valutazione della partecipazione dei bambini e dei ragazzi, di cui di seguito si riportano tre esempi:

- Il sopracitato "Promuovere la partecipazione dei ragazzi per costruire la democrazia" (2001)
- La pubblicazione "Every child's right to be heard" – il diritto di ogni bambino a essere ascoltato – (2011)⁵¹
- Il sopracitato "Toolkit for Monitoring and Evaluating Children's participation" (2014).

Da una parte a Roger Hart si deve l'individuazione delle grandi categorie di "partecipazione" e "non partecipazione" e in queste due famiglie i casi in cui spesso – anche con ottime intenzioni – la partecipazione è condotta male o addirittura danno (e se ne parlerà immediatamente di seguito, in riferimento alle esperienze sul campo) e quelle che a vario titolo coinvolgono direttamente gli interlocutori, specie gli adulti. Dall'altra la Lansdown chiarisce le situazioni in cui si può parlare di processi consultivi, partecipativi o di progettazione in proprio di bambini e ragazzi (questa macro-classificazione è stata assunta anche nel presente paragrafo).

49 https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/childrens_participation.pdf

50 <https://www.participatorymethods.org/sites/participatorymethods.org/files/Arnstein%20ladder%201969.pdf>

51 http://www.unicef.org/french/adolescence/files/Every_Childs_Right_to_be_Heard.pdf

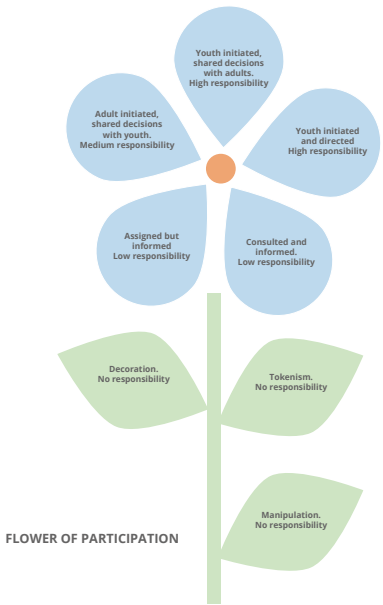
Di seguito si riporta una sintesi integrata dei due approcci, sviluppata da chi ha elaborato il presente paragrafo nell’ambito di una pubblicazione inerente l’esperienza dei Consigli di zona dei Ragazzi e delle Ragazze di Milano (progetto peraltro sostenuto proprio dalla legge 285/1997)⁵², che definisce le caratteristiche principali di queste tipologie di azione:

Tipologia (Lansdown)	Caratteristiche	Ruoli di adulti e minorenni	Livelli di partecipazione (Hart)
Processi consultivi	Nei quali gli adulti danno avvio a processi finalizzati a ottenere dai giovani informazioni utili per il miglioramento di leggi, politiche o servizi	Sono avviati da adulti; • Sono diretti e gestiti da adulti; • I bambini non dispongono di forme di controllo sui risultati; • A volte i minorenni possono organizzarsi tra loro, acquisire determinate abilità e contribuire a influenzare i risultati.	• I bambini e i ragazzi possono essere solo informati dell’azione nella quale sono coinvolti • I bambini e i ragazzi, oltre a essere informati, possono avere un ruolo nel realizzare la consultazione
Processi partecipativi	In cui l’obiettivo è di rinsaldare i processi democratici, creare occasioni per i giovani di capire e applicare i principi della democrazia, o coinvolgere i giovani nello sviluppo di servizi e politiche che riguardano anche loro	• Sono avviati dagli adulti; • Comportano la collaborazione dei bambini; • Richiedono la creazione di strutture mediante le quali i bambini possono criticare o influire sui risultati; • Avviato il progetto prevedono che i bambini possano decidere autonomamente quali azioni intraprendere.	• I bambini e i ragazzi sono chiamati a collaborare alla realizzazione di idee che nascono dagli adulti • I bambini e i ragazzi sono chiamati a condividere con gli adulti anche la progettazione iniziale delle idee, oltre che la loro realizzazione
Partecipazione in proprio dei ragazzi e dei bambini	Ha lo scopo di mettere i giovani in grado di individuare e realizzare i propri traguardi e progetti	• Le questioni importanti sono individuate dai ragazzi stessi; • Il ruolo degli adulti non consiste nel fare da guida, ma nel fornire assistenza; • Il processo è controllato dai ragazzi	• i bambini e i ragazzi esprimono in modo indipendente idee e progetti e gli adulti li aiutano a realizzarli

Sono stati sopra tralasciati i casi di “non partecipazione” delle iniziative, che si riportano in sintesi:

- manipolative (che usino bambini e ragazzi per portare avanti temi senza la loro comprensione)
- decorative (in cui i bambini e i ragazzi siano usati per dare più forza a richieste di adulti)
- di partecipazione solo simbolica e “pro-forma” – in inglese “tokenism” (in cui ai bambini e ai ragazzi siano richiesti pareri oppure coinvolgimento in questioni sulle quali in realtà non potranno influire)

Queste classificazioni possono essere utili per “posizionare” i progetti di partecipazione e quindi assumere le risorse, le competenze e fare le scelte conseguenti in termini operativi e funzionali.



La “scala della partecipazione” di R. Hart è uno strumento assai noto nell’ambito della partecipazione minorile. Essa, per costruzione, è stata spesso interpretata come una proposta “a salire” (essendo rappresentata come una scala), con l’equivoco che i gradini di partecipazione più in alto fossero preferibili a quelli precedenti. Ciò non è necessariamente vero, posto che talvolta le condizioni date di un sistema, e/o le possibilità concrete di un progetto, consentono l’uno o l’altro dei livelli e che sarebbe velleitario proporre altri. Esclusi i casi di non partecipazione, si propone in questa sede una diversa restituzione grafica dello schema, che posiziona i casi di partecipazione sui petali di un fiore, sì che possa essere “colta” la proposta più adatta alla data situazione.

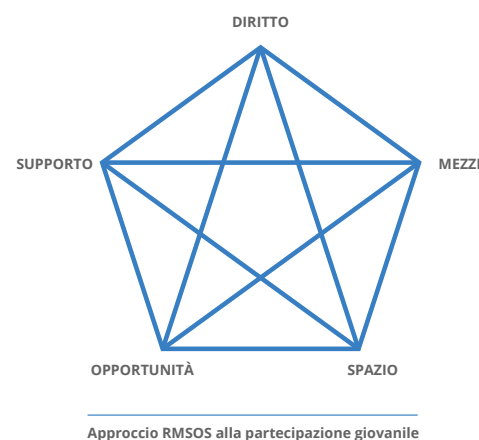
Il modello Lundy. Sviluppato dalla ricercatrice Laura Lundy a partire dal 2005, il “Modello Lundy” di partecipazione è stato successivamente adottato come approccio metodologico nelle progettazioni europee dal 2015; il modello propone un’interpretazione dell’art. 12 della CRC che considera anche (oltre a quelli già citati), gli artt. 5 (ruolo educativo degli adulti) e 19 (diritto alla sicurezza) e propone una distinzione fra l’ambito dell’ascolto e quello delle azioni successive alla raccolta delle istanze dei minorenni, realizzando una “rosa” di 4 azioni che:

52 <https://www.minori.gov.it/it/news/consigli-di-zona-dei-ragazzi-idee-e-progetti-dei-giovani-milanesi>



L'immagine riportata è una semplificazione del Modello tradotta in italiano nell'ambito dei lavori del Consiglio Comunale di Sestri Levante (Ge, 2017)

- Assicurino modalità di ascolto della **voce** dei bambini e delle bambine, dei ragazzi e delle ragazze e la predisposizione di “spazi” sicuri in cui ciò possa avvenire;
- Garantiscano la corretta gestione delle istanze raccolte rispetto ai soggetti adulti che sono interessati (**audience**) e il riscontro delle istanze, verso chi – e da parte di chi – può operare (**influence**)



L'approccio RMSOS. Il Consiglio d'Europa ha realizzato il Manuale Dì la tua⁵³ per l'implementazione di quanto previsto nella Carta Europea Riveduta della partecipazione dei giovani alla vita locale e

regionale⁵⁴, che contiene tra l'altro la proposta del Modello RMSOS⁵⁵ che centra l'attenzione sull'analisi – nei processi partecipativi – di 5 ambiti: i Diritti (R=Rights) in gioco, i Mezzi (Means) necessari; gli Spazi coinvolti; le Opportunità derivanti dall'azione; il Supporto (degli adulti) necessario. Sebbene questo modello si riferisca alla più larga fascia d'età giovanile, esso è pertinente e può suggerire punti di vista operativi per il lavoro con i minorenni.

L'indice CPAT del Consiglio d'Europa⁵⁶. Nel periodo 2016/2018 il Consiglio d'Europa ha avviato un percorso di valutazione dello stato dell'arte della partecipazione minorile in vari paesi (processo a cui ha aderito l'Italia⁵⁷), proponendo uno strumento di valutazione (il Child Participation Assessment Tool) con 10 indici utili per una (ri)progettazione di sistema delle condizioni complessive e delle occasioni di partecipazione⁵⁸ (dagli aspetti normativi, anche locali alle caratteristiche delle iniziative, fino al ruolo dei minorenni nell'interlocuzione pubblica). Questo strumento può essere utile nei casi di ridefinizione dei sistemi normativi locali (e nazionali) e per individuare le buone prassi da implementare nell'ambito della partecipazione minorile⁵⁹.

⁵⁴ <https://rm.coe.int/168071b54d>

⁵⁵ <https://gruppocrc.net/la-partecipazione-vista-dai-bambini-e-dai-ragazzi/>

⁵⁶ <https://www.coe.int/en/web/children/child-participation-assessment-tool>

⁵⁷ Iniziativa svolta in Italia dal CIDU (Comitato Interministeriale Diritti Umani) e che ha coinvolto oltre 500 minorenni grazie alla collaborazione con il Coordinamento Pidida Nazionale, Unicef e AGIA: <https://www.unicef.it/media/500-bambini-e-ragazzi-si-esprimono-su-ascolto-e-partecipazione/>

⁵⁸ Siveda una raccolta articolata della documentazione CPAT, in italiano e inglese, a cura del Coordinamento Pidida Liguria: <https://www.pididaliguria.it/app/download/15806064125/CD+documentazione+completa+CPAT+e+CoE.zip?t=1567755649>

⁵⁹ Si veda il Dossier 2017 sullo stato dell'arte della partecipazione minorile in Italia a cura del Gruppo CRC, che riprende il canovaccio degli indici CPAT: https://gruppocrc.net/wp-content/uploads/2009/02/bozza_dossier_partecipazione_2017_cpat_def.pdf

⁵³ <https://book.coe.int/en/youth-other-publications/7222-di-la-tua-manuale-sulla-carta-europea-riveduta-della-partecipazione-dei-giovani-alla-vita-locale-e-regionale.html>

ESPERIENZE

ESPERIENZE

Si riportano di seguito tre iniziative emblematiche, tra le numerose che è possibile citare (tra cui, per rilevanza nazionale, si riporta l'esperienza della Consulta dei Ragazzi operante nell'ambito delle attività dell'Autorità nazionale garante per l'infanzia e l'adolescenza⁶⁰). Tali esperienze non sono esaustive si propongono come suggestione generale di attività collegate all'ascolto e alla partecipazione:

- **“Io mi fido di te se tu ti fidi di me”⁶¹** – le proposte dei ragazzi per promuovere la loro partecipazione⁶². Nel 2015 è stata presentata una sintesi di proposte realizzata integrando i percorsi di 10 anni di attività del Coordinamento Nazionale PIDIDA, con istanze espresse dai bambini e dai ragazzi in merito a 5 ambiti (scuola, famiglia, territorio, accoglienza eterofamiliare, ambito associativo). Il documento, elaborato nell'ambito del percorso pluriennale “Partecipare, infinito presente” realizzato con AGIA⁶³, ha utilizzato il canovaccio dell'approccio RMSOS (si veda sopra) evidenziando – a partire dalle istanze proprie di bambini e ragazzi, bambine e ragazze – punti di forza e di debolezza e idee/suggerimenti agli adulti per implementare il diritto alla partecipazione.
- **Gli 11 ambiti di vita della partecipazione.** Il Commento Generale n. 12 del Comitato ONU sui Diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza elenca 11 ambiti di partecipazione:
 - in famiglia
 - nelle situazioni di “alternative care” (minorenni fuori dalla famiglia di origine e in accoglienza)
 - nelle cure sanitarie
 - nell'ambito della scuola e dei processi di formazione e istruzione
 - nel gioco, nelle attività ricreative, sportive e culturali
 - sul posto di lavoro (si ricordi che la CRC va fino a 18 anni)
 - in situazioni di violenza, abusi, negligenza
 - per quel che riguarda lo sviluppo di strategie di prevenzione di violazione dei diritti

60 <https://www.garanteinfanzia.org/partecipazione>

61 <https://www.minori.gov.it/it/notizia/le-proposte-dei-ragazzi-promuovere-la-loro-partecipazione>

62 https://www.minori.gov.it/sites/default/files/Pubblicazione_partecipazione_Pidida.pdf

63 <https://www.garanteinfanzia.org/news/partecipare-infinito-presente-il-progetto-del-gruppo-pidida-stimolare-la-partecipazione-dei-0>

- nei procedimenti di immigrazione e asilo
- nelle situazioni di emergenza (guerre, calamità, etc.)
- nei contesti nazionali e internazionali (che comprendono la partecipazione dei minorenni a livello comunale, locale, etc.)

A fianco delle già indicate esperienze locali di CCR e similari (si veda il già citato Quaderno n. 67 del CNDA), si indicano per rilevanza in questa sede tre ambiti, che possono fornire esempi di approccio per ricerche e survey che coinvolgano anche i minorenni e sulla base delle quali implementare progettazioni e percorsi di sviluppo della partecipazione delle persone di minore età:

- (ambito 2) esperienze in atto e in via di sviluppo nell'ambito dell'alternative care⁶⁴
- (ambito 9) ascolto dei minori stranieri non accompagnati in Italia⁶⁵
- (ambito 10) ascolto dei minorenni durante la Pandemia Covid⁶⁶

64 Convegno PIPPI/(LabRief) *Ci siamo anche noi!!!* Storie di partecipazione dei bambini e delle famiglie a partire dal programma P.I.P.P.I. (<https://www.fisppa.unipd.it/ci-siamo-anche-noi-storie-partecipazione-bambini-delle-famiglie-partire-dal-programma-pippi>); avvio delle Youth Conferences previste dalla legge n. 205 del 2017 (<https://www.minori.gov.it/it/minori/progetto-care-leavers>); iniziative, conferenze regionali e festival care leavers - www.careleavernetnetwork.eu - (<https://www.agevolando.org/eventi/diventare-grandi-dopo-laffido>, https://www.agevolando.org/notizie/ascoltateci_e_fatecicipartecipare; https://www.comune.verona.it/nqcontent.cfm?a_id=65027&tt=verona_agid); progetti e percorsi progettuali che prevedono la partecipazione dei ragazzi/e care leavers – Stand by me (<https://www.codiciricerche.it/it/progetti/stand-by-me/>); progetti e tools SOS Villaggi dei Bambini sui percorsi di autonomia: <https://www.sositalia.it/getmedia/706620df-0263-4b20-974e-b9ef02c2eaa9/PerCorsi-di-autonomia-DEF.pdf>).

65 Rapporto finale attività di partecipazione AGIA - UNHCR 2017-2018: <https://www.unhcr.it/wp-content/uploads/2019/07/REPORT-IIACAV11finale.pdf>

66 A livello generale un panorama complessivo sul tema Covid-19&Children è disponibile grazie a Unicef/IRC: https://www.unicef-irc.org/covid19?utm_source=unicefinnocentihompage&utm_campaign=covid19. Nell'ambito specifico della partecipazione e dell'ascolto, livello internazionale si segnalano le esperienze di Alliance for child protection in humanitarian action sulla partecipazione minorile ai tempi del Covid-19: https://alliancecpha.org/en/system/tdf/library/attachments/evidence_synthesis_covid-19_fp_participation_final.pdf?file=1&type=node&id=38841 e la pubblicazione *Building on Rainbows: Supporting Children's Participation in Shaping Responses to COVID-19* del Centre for Children and Young People's Participation (UCLAN): <http://clck.uclan.ac.uk/33087/>; a livello italiano, fra le altre, si segnalano: ASIT e Agevolando – questionari per minorenni Care leaver, assistenti sociali e ragazzi/e che vivono “fuori famiglia”: <https://www.agevolando.org/notizie/care-leaver-assistenti-sociali-e-quarantena>; “The Future We Want” sondaggio per gli adolescenti sul post-Covid promosso

L'esperienza dei Consigli Municipali dei Ragazzi e delle Ragazze di Milano: fra le esperienze strutturate di partecipazione a livello locale si cita – una per tutte – l'esperienza di Milano dei CDMRR⁶⁷ che, partita a inizio degli anni '10 con 9 Consigli nelle "Zone", ha seguito la trasformazione dell'impianto amministrativo della città con l'avvento dei Municipi nel 2015, consolidando l'esperienza del progetto – nato con la legge 285/1997 – di ConsigliaMI⁶⁸.

Tra le iniziative disponibili sul sito si cita in questa sede a livello di esempio un percorso di ascolto riferito al periodo pandemico e alle scuole "viste" dai più piccoli che fa emergere interessanti riflessioni anche sul rapporto scuola/territorio e scuola/famiglia⁶⁹.

• La sfida dell'Amministrazione Condivisa e dei Patti di

Collaborazione: per una gestione partecipata dei beni comuni. Si è recentemente affermato, in Italia, il percorso di implementazione dell'Amministrazione Condivisa, modello organizzativo disciplinato nel regolamento sull'amministrazione condivisa⁷⁰ dei beni comuni⁷¹, che, in attuazione del principio costituzionale di sussidiarietà orizzontale

da Unicef Italia: <https://www.unicef.it/doc/9922/the-future-we-want-il-manifesto-degli-adolescenti-per-il-post-covid.htm>; precedentemente Unicef aveva lanciato un questionario diretto a famiglie e ragazzi: <https://www.unicef.it/doc/9844/vita-famiglia-coronavirus-questionario-unicef.htm> e l'organizzazione ha previsto la raccolta di storie nell'ambito della propria piattaforma "Ureport": <https://onthemove.ureport.in/stories/>; Arciragazzi Nazionale: questionario rivolto direttamente ai bambini e ai ragazzi: <https://www.arciragazzi.it/notizie/coronavirus-la-parola-a-bambini-e-ragazzi/>

67 <http://www.cdzrr.milano.it/>

68 <https://www.comune.milano.it/aree-tematiche/scuola/progetti/consigliami>

69 Iniziativa "caro zaino ti scrivo": <http://www.cdzrr.milano.it/caro-zaino-ti-scrivo-la-scuola-immaginata-dai-bambini-e-dai-ragazzi/>; questa iniziativa, come l'intero percorso milanese, è coerente e collegato con l'iniziativa – in via di diffusione a livello non solo locale – della "scuola sconfinata" (<https://fondazionefeltrelinelli.it/eventi/la-scuola-sconfinata-forum-9-novembre/>).

70 <https://www.labsus.org/>

71 Sebbene il dibattito sui "beni comuni" ancora non abbia trovato compiuta sintesi, soprattutto normativo/civiltistica (si rimanda all'uopo, tra gli altri Autori, al lavoro del giurista Stefano Rodotà: <https://www.raicultura.it/filosofia/articoli/2019/01/Rodot224-i-beni-comuni-d17a247e-e732-4ad0-aa68-0f5fd3731dfe.html>), è indubbio il collegamento fra questo ambito e il complesso di Agenda 2030 (tra gli altri: <https://www.labsus.org/2019/04/futuro-sostenibile-e-beni-comuni/>) e il legame fra essi (in quanto "beni non privati e non strettamente di competenza solo dell'amministrazione pubblica) e le dinamiche di partecipazione e responsabilità civica e dei cittadini.

di cui all'art. 118, comma 4, consente ai cittadini e all'amministrazione pubblica, in specie ai Comuni, di svolgere su un piano paritario, attività di interesse generale, concernenti la cura, la rigenerazione e la gestione condivisa dei beni comuni. Al riguardo, è possibile definire "cittadini attivi" tutti i cittadini (singoli, associati e collettivi) che, prescindere dai requisiti riguardanti la residenza o la cittadinanza, si attivano per lo svolgimento delle richiamate attività di interesse generale⁷². Ciò che è più pertinente ai fini del presente contributo è che il modello organizzativo dell'Amministrazione Condivisa e dei "Patti di Collaborazione"⁷³ (per la gestione condivisa dei beni comuni)⁷⁴ permette di "condividere processi e «potere» nella gestione di spazi e servizi (beni comuni materiali) o anche di processi e progetti (beni comuni immateriali, come la promozione della cultura, della lettura, etc.). Come altrove in questo paragrafo indicato riportando la scuola di pensiero di Amartya Sen in relazione alla possibilità di riconoscere ai minorenni la loro "agency" e quindi la partecipazione al patto sociale (di comunità, che in questo caso si qualificherebbe esplicitamente come educante), è possibile derivare direttamente dalla CRC e dal suo principio generale sulla partecipazione la legittimità dei minorenni come "contraenti" – formalmente e normativamente validati – degli stessi Patti di Collaborazione. Almeno una città ha infatti elaborato un Patto di Collaborazione che prevede esplicitamente il caso dei minorenni⁷⁵ e altre non lo impediscono.

Si riporta questa opzione perché essa qualifica in modo preciso e normativamente rigoroso a livello amministrativo una grande casistica di possibili ambiti di partecipazione "con" i minorenni (gestione di spazi pubblici, parchi, aree verdi, spazi di aggregazione; iniziative di rigenerazione urbana; azioni di miglioramento delle condizioni di vita sul versante ambientale, della mobilità e dell'accesso a servizi e logistica; iniziative di promozione della cultura, della sostenibilità, della solidarietà), fornendo nel contempo solidità normativa, chiarezza dei ruoli in campo, ufficializzazione dell'ingaggio dei livelli istituzionali, etc.

72 <https://www.labsus.org/glossario-dellamministrazione-condivisa/>

73 <https://www.labsus.org/category/beni-comuni-e-amministrazione-condivisa/patti-collaborazione/>

74 Al momento della redazione del presente contributo sono 235 gli EELL che stanno sperimentando questi strumenti: <https://www.labsus.org/i-regolamenti-per-lamministrazione-condivisa-dei-beni-comuni/>

75 Genova: <https://www.labsus.org/wp-content/uploads/2016/11/Regolamento-beni-comuni-Genova.pdf> (artt. 4 e 12)

Singoli minorenni, gruppi informali, scuole, associazioni di/con minorenni possono partecipare a questi Patti e attraverso questi proporre, avviare, gestire e co-gestire un'ampia gamma di azioni/spazi di interesse comune.

AD ALTEZZA MINORENNE

Gli eventi di partecipazione visti dai ragazzi e dai bambini, dalle ragazze e dalle bambine. Nel 2017 il Consiglio Comunale dei Ragazzi del Comune di Taggia⁷⁶ (IM) in Liguria ha celebrato i suoi primi 10 anni di vita⁷⁷. Il CCR di Taggia (sono in realtà due i CCR a Taggia) ha partecipato sin dal 2011 all'esperienza proposta dal Coordinamento Pididà Liguria⁷⁸ degli "Stati Generali della Partecipazione in Liguria"⁷⁹, appuntamento annuale (solitamente nella prestigiosa location di Palazzo Ducale a Genova) di incontro dei CCR e delle esperienze di partecipazione minorile in regione, che nell'ultimo appuntamento "in presenza" prima della pandemia, nel 2019, ha visto oltre 500 partecipanti e oltre 20 gruppi di minorenni a confronto⁸⁰. Questo evento, per gli adulti che lo organizzano, è un impegno estremo (spostare 500 persone in un solo giorno, organizzare workshop partecipati, dare la parola ai minorenni, gestire tutti gli aspetti logistici). Dal punto di vista degli organizzatori è una "corsa forsennata" in cui il tempo scorre veloce e le incombenze e gli imprevisti da

76 <https://taggia.civicam.it/?c=3>

77 https://www.facebook.com/watch/live/?v=10154879751036943&ref=waa_tch_permalink

78 <https://www.pididaliguria.it>

79 <https://www.pididaliguria.it/progetti-e-attivita/in-liguria/stati-generali-della-partecipazione-2019/>

80 È d'uopo ricordare che la regione Liguria ha adottato nel 2015 un documento di "Linee Guida per la partecipazione minorile" (DGR 535/15, All. E: https://www.pididaliguria.it/app/download/12662659525/All4_linee%20guida%20regionali%20partecipazione_minorile_liguria.pdf?t=1557930357); significativamente, altre regioni stanno sviluppando normative sulla partecipazione. Fra queste si cita la legge del Veneto n. 18 del 20/5/2020 "Norme per il riconoscimento ed il sostegno della funzione educativa e sociale del Consiglio comunale dei ragazzi come strumento di partecipazione istituzionale delle giovani generazioni alla vita politica e amministrativa" - <https://bur.regione.veneto.it/BurvServices/pubblica/DettaglioLegge.aspx?id=420963>.

In Veneto nel 2019 è stata anche istituita la Consulta regionale dei ragazzi e delle ragazze del Veneto presso il Consiglio regionale. https://www.ansa.it/pressrelease/veneto/2019/10/11/crv-insediata-a-palazzo-ferro-fini-la-consulta-regionale-dei-ragazzi-e-delle-ragazze_1ec737c8-5567-48a1-84b7-36ae258073ea.html

affrontare si susseguono. Ma per i bambini e i ragazzi? Nella fine primavera del 2017, in occasione dell'incontro per i 10 anni dell'esperienza di CCR di Taggia è stato presentato un contributo video con "parole" a raffica in risposta alla domanda "cosa ti ricordi", da parte dei partecipanti a 10 anni di attività. Lentamente, e inesorabilmente, procedendo le decine e decine (forse un paio di centinaia) di "ricordi" degli intervistati, è ricorsa la risposta "Palazzo Ducale". Ma non, va detto, il dettaglio delle attività di questo o quell'anno; bensì il fatto di "esserci stati", di aver visto centinaia di altri bambini e ragazzi, la grandine per due anni ha coperto di bianco il cortile minore del colonnato del palazzo dei Dogi, l'enorme Salone del Gran Consiglio così prestigioso letteralmente "in mano" ai minorenni, i giornalisti che facevano a gara nell'intervistarli sui problemi cogenti dell'ambiente della ex Fabbrica Chimica o dei flussi migratori alla frontiera con la Francia. Ecco, i giovani ormai più grandi che erano stati bambini e bambine, ragazzi e ragazze si ricordavano l'evento, l'esserci stati e l'essere stati presi sul serio, la continuità negli anni, la possibilità di riaffermare anche al di là della singola esperienza locale "un senso" condiviso con altri loro coetanei. Quei ragazzi e quelle ragazze, cresciuti, non si ricordavano (e come potrebbero) il singolo laboratorio, la singola proposta, ma il fatto di **essere stati presi sul serio**, e di **essersi divertiti**.

Libri, film, storie. I libri, le storie e i film ci consegnano frammenti immediati di situazioni in cui sono i bambini e i ragazzi, le bambine e le ragazze "che agiscono", spesso senza gli adulti. Tra le numerose proposte, si segnalano le seguenti:

- tutti i **cicli di storie in cui gruppi di bambini "risolvono casi" o affrontano avventure**: dai testi classici di "Peter Pan", "Alice nel Paese delle Meraviglie" e il ciclo de "il Mago di Oz" alla Banda dei Cinque di Emily Blyton o al recente "Proibito leggere" di Alan Gratz, fino alle storie su Amala, Iqbal e anche Greta Thunberg solo per fare qualche limitato esempio. Si tratta di testi – ne esistono centinaia – che hanno in comune il fatto che – di default – riconosciuta ai minorenni una identità come persone, in cui viene legittimata la loro visione del mondo e la capacità – realistica o fantasiosa – di agire nel mondo. Queste letture sono una buona premessa per approcciarsi con rispetto e la necessaria delicatezza alla progettazione di percorsi partecipati, riprendendo contatto con una dimensione infantile e giovanile che nella frenesia della vita adulta talvolta si perde
- le storie sono anche vere e sorprendenti: oltre ai sopracitati Iqbal, Amala, Greta, si ricorda in questa sede la storia di Severn Suzuki⁸¹ che a 9 anni fondò l'Environmental Children's Organization (ECO), un

81 https://it.wikipedia.org/wiki/Severn_Cullis-Suzuki

gruppo di bambini interessato a sensibilizzare i propri coetanei verso le problematiche ambientali. Nel 1992, all'età di 12 anni, Cullis-Suzuki raccolse fondi sufficienti per partecipare al Vertice ONU della Terra di Rio de Janeiro, dove pronunciò un appassionato discorso sulle questioni ambientali dal punto di vista dei giovani⁸². Queste esperienze sono ormai diffuse in numerosi ambiti (si pensi al movimento dei NATs nato in America Latina e alle similari esperienze⁸³) e ci ricordano quanto sia inconsistente l'idea che "i minorenni non abbiano competenze" e non possano far parte del discorso pubblico

- I bellissimi e poetici film "Stand by me" e "Le regole della casa del Sidro", che ogni progettista di attività per bambini e ragazzi dovrebbe vedere
- Infine, ancora una volta ricordando che questa lista non può essere esaustiva, una proposta metodologica ma anche letteraria: il libro "Ada decide. Pratiche di partecipazione per bambini e ragazzi", di Anselmo Roveda e Valentina Volonté (Sinno Editrice, 2008)⁸⁴

Link

Come sopra riportato, le risorse disponibili a livello italiano e internazionale sulla partecipazione minorile sono assai vaste. Oltre ai link riportati nel presente paragrafo, che non possono avere l'ambizione di essere esaustive, si rimanda in modo esplicito alle sezioni dedicate alla partecipazione minorile di:

Centro nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza: www.minori.gov.it

Autorità nazionale garante per l'infanzia e l'adolescenza: www.garanteinfanzia.org

Unicef: www.unicef.it; www.unicef.org

Consiglio d'Europa: <https://www.coe.int/en/web/children/participation>

Organizzazioni e reti internazionali: www.savethechildren.net; www.savethechildren.it; www.eurochild.org;

In Italia: <https://gruppocrc.net/area-tematica/partecipazione126/>

⁸² <https://www.youtube.com/watch?v=vzT3-5d4dQw>

⁸³ <https://www.asoc.it/italianats/>

⁸⁴ <https://www.sinno.org/prodotto/ada-decide/>

14.3

Per una città accessibile e vivibile.

Elementi di sfondo per contrastare l'entropia e la dispersione di idee, competenze ed esperienze

Il tema della città sostenibile, nell'accezione riferita all'infanzia e all'adolescenza confinante e interagente con le esperienze variamente denominate di "città amica di", "città a misura di", attraversa il panorama nazionale in modo alternato sin dagli anni '80 e poi in modo deciso '90 dello scorso secolo. Un excursus storico che rimanda a esperienze fondanti può essere ripercorso grazie alla pubblicazione "la città con i bambini: città amiche dell'infanzia in Italia" di Unicef/IRC⁸⁵, in cui vengono riprese alcune filiere, riferite ai primi 20 anni di esperienze strutturali, sin dalle prime riflessioni sul "bambino urbano" (Milano, Torino) e dalla nascita dell'esperienza forse più longeva e fertile di "città e bambini" che è il progetto de "la città dei bambini" (inizialmente da Fano, quindi a livello nazionale), nata a seguito di progettazioni significative connesse al CNR⁸⁶. Il tema e il suo percorso in Italia rappresentano un esempio emblematico di difficoltà di tesaurizzazione di esperienze e competenze, e anche di loro parziale dispersione, legato all'incapacità/impossibilità di trovare punti di sintesi, raccolta, documentazione e diffusione durevoli nel tempo e accreditati a livello formale.

In questa sede si tenta una sintesi di questa geografia imprecisa e frammentata in mappe talvolta smarrite sulla via, con l'auspicio che possa ricostituirsi una "biblioteca" e nel contempo per fornire riferimenti, suggestioni, collegamenti utili per le future attività di progettazione.

Tralasciando il milieu esperienziale a cavallo fra la metà degli anni '80 e '90 in cui comunque importanti esperienze nacquero e si svilupparono⁸⁷, contribuendo a definire l'humus sul quale si innestarono le successive esperienze, gli anni '90 furono fucina importante in relazione anche all'affermarsi del percorso di

⁸⁵ 2005 e seconda ristampa 2010: https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/ii_cfc_ita.pdf

⁸⁶ <https://www.lacittadeibambini.org>

⁸⁷ Dalle già citate "bambino urbano" di Milano (e Torino) e progetto "la città dei bambini" al percorso sintetizzato nella "città possibile" (Manuetti/Gandino: "La città possibile. Manuale per rendere più vivibile e accogliente l'ambiente urbano", 1998), per fare alcuni esempi emblematici.

conoscenza e implementazione della CRC (Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza) e all'incrocio con il tema dei bambini e delle bambine – in particolare in riferimento all'ambito della partecipazione e ascolto e della legittimità/importanza del gioco – come “soggetti” nei loro contesti di vita.

L'impulso dato dalle azioni della legge 285/1997, e con essa la prima valorizzazione formale dei percorsi di educazione non formale e informale (nello specifico le azioni di cui agli artt. 6/7 della legge: la valorizzazione del tempo libero in senso educativo, la partecipazione, i diritti, la città e il suo ripensamento) si collegò con un altro percorso altrettanto ufficiale, il “Premio delle Città Sostenibili delle Bambine e dei Bambini” del Ministero dell'ambiente⁸⁸ il quale a sua volta, oltre alla CRC, faceva riferimento a due importanti riferimenti internazionali: la “Agenda 21”⁸⁹, derivata dalla Conferenza di Rio de Janeiro del 1992 e gli impegni sottoscritti dall'Italia alla Conferenza sugli insediamenti umani Habitat II⁹⁰ (Istanbul, 1996⁹¹). Il “Premio”, attivo fino al 2001/2002, non si limitò a conferire risorse economiche alle città ma diffuse un sistema di indicatori, di ambiti valoriali e operativi, costruì una banca dati nazionale e si avvale del significativo apporto di Unicef, impegnata a livello nazionale e internazionale nell'approfondimento sistematico delle cosiddette “CFC” (Child Friendly Cities⁹²).

88 Sperimentalmente istituito nel 1998 (https://www1.interno.gov.it/mininterno/site/it/sezioni/servizi/old_servizi/legislazione/minori/legislazione_118.html) e quindi allargato nel 1999 (https://www.gazzettaufficiale.it/atto/serie_generale/caricaDettaglioAtto/originario?atto.dataPubblicazioneGazzetta=1999-09-14&atto.codiceRedazionale=099A7710&elenco30giorni=false)

89 <https://www.minambiente.it/pagina/lagenda-21>

90 <https://www.un.org/ruleoflaw/wp-content/uploads/2015/10/istanbul-declaration.pdf>

91 <https://www.un.org/en/conferences/habitat/istanbul1996>

92 Il riferimento all'esperienza Unicef delle CFC è di centrale importanza perché essa si è sviluppata in modo costante e ha prodotto una grande mole di tools e riferimenti, di cui si rende in questa sede sintetica menzione: i “9 blocchi” per “costruire città amiche delle bambine e dei bambini” (<https://www.unicef.it/pubblicazioni/costruire-citta-amiche-delle-bambine-e-dei-bambini/>); il Programma italiano Unicef per le CFC (<https://www.unicef.it/italia-amica-dei-bambini/citta-amiche/>); l'attenzione internazionale al tema (<https://childfriendlycities.org>) e le sue specifiche declinazioni: i principi (<https://childfriendlycities.org/guiding-principles/>) e le linee di implementazione (<https://childfriendlycities.org/what-is-a-child-friendly-city/>).

Il percorso del “Premio” del Ministero dell'Ambiente, purtroppo abbandonato nel 2001/2002, diede impulso al fiorire di innumerevoli esperienze di “città” amiche dell'infanzia, variamente definite e produsse anche un Manuale e un Repertorio sulle iniziative⁹³.

Insieme, con, intorno e in qualche caso a partire dall'esperienza del “Premio delle Città Sostenibili” del Ministero dell'Ambiente sono da citare esperienze di grande significato, tra le quali (in modo non esaustivo):

- Il modello-programma (e classifica delle città) “Ecosistema Bambino” di Legambiente⁹⁴
- Iniziative specifiche collegate come il Vademecum “Riprendiamoci la Città”, iniziativa “specchio” del Premio del Ministero dell'Ambiente, in cui erano i bambini “a dare i voti” alle città⁹⁵

93 In particolare si cita la “Guida alle Città Sostenibili delle bambine e dei bambini”, 1998. La pubblicazione non è disponibile in formato elettronico ma si trova in alcune Biblioteche e centri specializzati. Fra questi si cita la disponibilità presso la Biblioteca Innocenti Library Alfredo Carlo Moro (<https://www.biblioteca.istitutodeglinnocenti.it/content/catalogo>); la Guida, a oltre 20 anni dalla sua pubblicazione, è ancora attuale per struttura e contenuti.

94 Ecosistema Bambino, nato proprio nel 1998, che a sua volta si riferiva anche a iniziative come “100 strade per giocare” o le azioni delle “Bande del Cigno” (in connessione con scuole e territorio) è confluito dopo il 2009/10 nel sistema dell’“ecosistema urbano”. Negli anni dal 1998 ha prodotto almeno 11 Rapporti Nazionali con relativa classifica di posizionamento delle città a seconda di un sistema di indicatori articolato comprendente ambiti strumentali per la partecipazione dei bambini e per l'allocazione delle risorse nei budget comunali, il coordinamento interassessorile, le esperienze di partecipazione diretta (CCR etc.), le associazioni attive, i servizi per l'infanzia e l'adolescenza e l'accessibilità alle occasioni culturali e ludiche, gli spazi versi attrezzati e non e la loro fruibilità, la mobilità, la ricchezza di iniziative, etc. Non è possibile reperire il sistema di indicatori, che peraltro è variato nel tempo ma esempi di queste classifiche possono essere reperiti nel Rapporto 2007 di Ecosistema Bambino (http://www.legambienteveneto.it/archivio/dossier_ecosistema_bambino_2007.pdf) e nello stesso del 2008 (http://legambientepc.ilbello.com/ecosistema_bambino_2008.pdf). L'evoluzione successiva – dopo il 2015 riferita ad Agenda 2030 – è disponibile ad esempio a partire dal Rapporto “ecosistema urbano” del 2020: <https://www.legambiente.it/rapporti-in-evidenza/ecosistema-urbano/>

95 L'iniziativa, supportata dal Ministero dell'Ambiente, fu realizzata da Agesci, Arciragazzi, CTS, Democrazia in Erba, Legambiente, Italia Nostra e WWF. Non è disponibile online il vademecum, richiedibile ad Arciragazzi (cartaceo o CD).

- Il collegamento che è occorso nei primi anni 2000, in modo naturale e per prossimità tematica, con il movimento delle **città educative**⁹⁶ e alle reti delle città sane⁹⁷

Dalla fine degli anni '90 e per il decennio successivo, l'azione di ricerca, azione, progettazione svolta a livello scientifico, documentale, di sostegno per amministratori, associazioni e operatori da parte dell'Associazione di comuni (e in parte di Associazioni) "CAMINA" (Città amiche dell'infanzia e dell'adolescenza)⁹⁸ sui temi della progettazione partecipata, dei Consigli Comunali dei Ragazzi, della partecipazione e ascolto in ambito urbano di minorenni, della mobilità sostenibile, sui percorsi sicuri, etc. Durante il corso del primo decennio degli anni 2000, la molteplicità di iniziative sopra citate (e altre che per ragioni di spazio non hanno trovato posto ma che sono reperibili in rete, spesso collegate a esperienze di comuni e/o regioni) non hanno trovato sintesi e progressivamente le filiere hanno smesso di incrociarsi procedendo in modalità specifica; ciò ha comportato non solo un minore peso specifico ma si sono anche disperse notevoli energie in precedenza poste al servizio di una progettualità e un punto di vista "sulla città e i bambini" che non si è fatta sistema. In questo senso, l'entropia ripresa nel titolo del paragrafo ha in parte preso il sopravvento.

È comunque da citare in questa sede l'iniziativa ospitata dall'Istituto degli Innocenti della V Conferenza europea delle "Child Friendly Cities" del 2010⁹⁹, riferita all'esperienza e rete di "Child in the City"¹⁰⁰ e la costante attenzione del Centro nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza verso iniziative su questi temi¹⁰¹ tra cui si segnala l'evento di studio sulle "città amiche" nel 2019 in occasione dei 30 anni della CRC¹⁰².

96 Da fine degli anni '90, a partire da Barcellona a livello internazionale e in Italia: <https://www.edcities.org/rete-italiana/>

97 <https://www.retecittasane.it>

98 L'associazione, nata come esperienza collegata ad Anci Emilia Romagna e quindi divenuta nazionale, non è stata purtroppo supportata nella sua azione, in parte disperdendo una mole di lavoro scientifico, operativo e progettuale di grande valore. Alcune sue pubblicazioni, tra cui i "Quaderni", sono reperibili presso l'Editrice Mandragora: www.editricelamandragora.it/ricerca?controller=search&orderby=position&orderway=desc&search_query=quaderni+camina

99 <https://www.istitutodegliinnocenti.it/content/rilanciare-le-città-amiche-dell'infanzia>

100 <https://www.childinthecity.org>

101 Notizie su www.minori.gov.it

102 <https://www.minori.gov.it/it/notizia/citta-amiche-dei-bambini-e-degli-adolescenti-incontro-roma>

La trasformazione però più grande, pur nel panorama dispersivo che è seguito all'intensa e fervida stagione 1995/2005 (circa) è il graduale passaggio del tema dall'ambito connesso ad Agenda 21 (si veda sopra) a un sistema generale e articolato quale è, dal 2015, quello di Agenda 2030. È in questo scenario, se volessimo cercare un possibile "filo rosso" della pur frammentata esperienza che pure ha prodotto materiali, strumenti, esperienze, consapevolezze a livello sia nazionale sia locale, che va rintracciato il possibile approdo, anche metodologico delle "città sostenibili" intese come "amiche delle bambine e dei bambini".

14.3.1

Caratteristiche principali delle città amiche dei bambini e delle bambine e orizzonte dello Sviluppo Sostenibile

Guardando al percorso dell'argomento delle Città sostenibili, alla luce del loro essere (o ambire a essere) "amiche" dell'infanzia e dell'adolescenza, emergono alcune caratteristiche che possono essere utili in relazione alla (ri)progettazione degli ambienti urbani (piccoli o grandi) di vita dei bambini e delle bambine, dei ragazzi e delle ragazze e delle famiglie.

A livello generale si può affermare che le "città amiche", per quanto riguarda l'infanzia e l'adolescenza, sono connesse ai seguenti ambiti:

- I diritti dei minorenni (nel dettaglio, la CRC ovvero la Convenzione ONU sui Diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza)
- In primissima istanza, in particolare con un riferimento diretto ai diritti di partecipazione, ascolto, associazione, gioco, educazione, cultura
- In seconda istanza ma non meno importante, con un riferimento al diritto alla salute, ai servizi per l'infanzia e le famiglie
- Infine, ma determinante, con un riferimento diretto al tema dello "Sviluppo Sostenibile"

Le caratteristiche principali delle Città Amiche, posto che si presuppone in questa sede che il termine "amicizia" rimandi alla fruibilità, possibilità di vita sana, ambiente educante ed educativo e quindi, per prossimità diretta, al concetto largo di "sostenibilità", possono essere rintracciate (seppur non solo) in:

- Ambienti urbani che considerino i bambini e le bambine, i ragazzi e le ragazze "cittadini" legittimi degli stessi e in cui le occasioni loro riferite non siano secondarie e/o estemporanee: spazi verdi

organizzati e non; mobilità sostenibile, percorsi sicuri a piedi e con mezzi ecologici; servizi culturali accoglienti; occasioni (e promozione) di gioco e ludicità; occasioni di aggregazione libera e informale; diffusione di scuole e loro apertura al territorio

- Attenzione alla costruzione di reti educanti e “patti educativi”, con integrazione fra area pubblica, terzo settore, famiglie
- Diffusione di esperienze di partecipazione e ascolto (Consigli Comunali – Municipali – di Ragazzi e Ragazze, partecipazione/ascolto a scuola, disponibilità a riprogettare spazi e occasioni urbane a partire dalle istanze dei minorenni)
- Presenza e varietà di occasioni educative non formali, del tempo libero, estive, culturali, di eventi dedicati all’infanzia e all’adolescenza
- Organizzazione funzionale delle strutture decisionali e amministrative delle città tali da poter attivare progettualità integrate per l’infanzia e l’adolescenza
- Approfondimento consapevole del rapporto fra sviluppo economico di una comunità e ricadute sulla popolazione minorile e sulla vita delle famiglie
- Servizi e occasioni per la fascia 0/6 anni
- Accessibilità e varietà dei trasporti pubblici e della mobilità di ragazzi e ragazze, mezzi ecologici, pedibus...
- Collegamento osmotico fra i contesti più urbanizzati e gli ambiti rurali/naturali (compresi litorali, percorsi montani, ambienti fluviali e palustri)
- Riconoscimento e valorizzazione delle risorse naturalistiche, culturali, storiche e archeologiche del Paese
- Presenza di studi, ricerche, documentazione circa l’impatto dello sviluppo dei contesti urbani sulla vita dei minorenni e delle famiglie (studi universitari, attenzione al tema nei curricula formativi di progettisti e urbanisti, etc.)

L’evento pandemico del 2020 e il suo perdurare hanno inoltre messo in evidenza l’importanza dei contesti di vita “prossimali”, per i minorenni e per le famiglie. La disponibilità di parchi, percorsi, aree verdi, quartieri vivibili; possibilità di movimento e gioco e anche la qualità di ambienti domestici (non secondaria osservazione se si pensa ai compiti di regia, programmazione e progettazione urbana di enti locali e regionali in riferimento agli insediamenti abitativi, popolari e non); la vicinanza di servizi e scuole; la qualità dei trasporti... tutti questi elementi hanno messo ancor più in evidenza la necessità di attivare progettazioni e riprogettazioni

diffuse, nazionali/regionali/cittadine ma anche “rionali” e l’utilità di considerare la natura eminentemente “educativa” (ed educante) dei contesti di vita¹⁰³.

Quanto sopra, sia a partire dal suo percorso storico che focalizzando gli elementi che si pongono oggi all’attenzione, rimanda in modo diretto infine all’ambito e al percorso di Agenda 2030.

Un possibile orizzonte: Agenda 2030

Oltre ai riferimenti tuttora attivi e vitali legati allo sviluppo delle CFC¹⁰⁴, un evidente elemento di novità risiede nella prospettiva di Agenda 2030¹⁰⁵, che progressivamente dal 2015 ha preso campo a livello nazionale e internazionale, fornendo un sistema accreditato di lettura dei fenomeni e una prospettiva che supera l’esperienza di Agenda 21.

Un possibile approdo del discorso sulle CFC può essere correlato a questo ambito, peraltro variamente e ampiamente richiamato in numerose esperienze collegate al tema della città e dei bambini/bambine, ragazzi/ragazze.

In questa sede, si ricorda la struttura di Agenda 2030 in 17 “SDGs” (Sustainable Development Goals – Obiettivi di Sviluppo Sostenibile) sotto riportati:



¹⁰³ Sono evidenti i richiami di questo paragrafo con i temi dei diritti, del gioco, della partecipazione, del ruolo degli enti pubblici, dell’organizzazione dei servizi in generale che sono sviluppati in altre parti del presente manuale.

¹⁰⁴ Unicef e altri, si veda sopra.

¹⁰⁵ Si riporta in questa sede il collegamento all’Alleanza italiana per lo Sviluppo Sostenibile: <https://asvis.it/agenda-2030/>

Si ricorda ancora, in questa sede, che è stato autorevolmente sviluppato uno “strumento di conversione”, che individua – a partire dagli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile e dei target di Agenda 2030 – i corrispondenti diritti dell’infanzia e dell’adolescenza espressi nella Convenzione ONU sui diritti del fanciullo del 1989 (legge nel nostro Paese dal 1991). Tale lavoro di “mappatura” e “conversione” è riconducibile al lavoro di Unicef a livello internazionale¹⁰⁶. Lo strumento di collegamento diretto fra gli SDGs (e i target) di Agenda 2030 e i diritti dell’infanzia e dell’adolescenza della CRC è disponibile online¹⁰⁷, insieme a una molteplicità di esempi e buone prassi di “*engagement*” dell’infanzia e dell’adolescenza nei processi e progetti di Sviluppo Sostenibile. La prospettiva dello Sviluppo Sostenibile è tuttora in via di evoluzione e si possono prevedere ulteriori approfondimenti e strade operative e di lavoro. In ogni caso, guardando all’esperienza italiana, vi è la speranza che le molteplici filiere di lavoro, studio, implementazione di prassi che sono succedute negli ultimi 30 anni possano trovare una sintesi e che le strade possano di nuovo incrociarsi tesaurizzando i saperi. Anche per questa ragione è importante e fondamentale continuare a sviluppare idee, progettazioni, sperimentazioni rispetto alle città, ai bambini e alle bambine e ragazzi e ragazze; e al rapporto che vi è fra di loro.

14.3.3

Esempi, esperienze ...

In aggiunta a quanto già richiamato in altri capitoli di questo manuale in relazione ai Consigli dei Ragazzi, al rapporto fra città e gioco, mobilità, aggregazione e ai diritti, si recuperano in questa sede due esempi:

- Uno è collegato allo sviluppo degli strumenti di Amministrazione Condivisa¹⁰⁸ e al riconoscimento dello status particolare – e di interesse comunitario – dei beni pubblici. L’educazione, la città, lo sviluppo sostenibile possono essere considerati “beni pubblici” (ancorché immateriali) così come possono essere considerati “beni pubblici” (materiali) spazi, parchi, monumenti, aree urbane e non. Con gli strumenti dell’Amministrazione condivisa, che

¹⁰⁶ <https://www.unicef.org/sdgs>

¹⁰⁷ <https://www.unicef.org/documents/mapping-global-goals-sustainable-development-and-convention-rights-child>

¹⁰⁸ <https://www.labsus.org/tag/fondazione-di-partecipazione/>

possono anche essere estesi ai minorenni¹⁰⁹, è possibile attivare processi e progetti inerenti direttamente l’infanzia e l’adolescenza e lo sviluppo sostenibile.

- Un secondo esempio è collegato alla nascente esperienza della “Scuola Sconfinata”¹¹⁰, che persegue l’orizzonte non solo di una scuola che opera “con” e “nel” territorio nell’ambito della sua mission di educazione formale ma che recupera anche il portato ideale e metodologico dell’integrazione fra apprendimenti formali e non formali/informali nell’ottica del Sistema Formativo Integrato e nella prospettiva della Comunità educante. Questo progetto è coerente con l’impostazione “integrata” ed educativa alla base dei contesti di “città amiche – e sostenibili – amiche delle bambine e dei bambini.

Parole bambine

Possono esserci per e intorno allo Sviluppo Sostenibile parole bambine, giovani. Eppure non minori. È il caso del Movimento di Fridays For Future¹¹¹ e della sua genesi. A partire da una adolescente, solitaria eppure in un contesto (prima familiare e quindi comunitario) non sordo, ha trovato il modo di dare parola a minorenni, impegnati, attenti, sicuramente sulla via della ricerca della consapevolezza eppure così sorprendentemente più consapevoli di numerosi adulti. Parole bambine e giovani, ma appunto parole non minori, che possono anche essere cantate¹¹².

14.4

Azioni di sistema e microprogetti per l’autonomia degli adolescenti

Questo contributo, inserito all’interno del capitolo dedicato al “Tempo libero”, vuol ricordare che anche questo tipo di interventi devono rientrare nei piani territoriali di intervento per l’infanzia e l’adolescenza, in sinergia con enti locali e territoriali.

¹⁰⁹ È il caso del Regolamento beni comuni – strumento di amministrazione condivisa – della città di Genova (<https://smart.comune.genova.it/node/879>); questo esempio costituisce un precedente, replicabile.

¹¹⁰ <https://fondazionefeltrinelli.it/eventi/la-scuola-sconfinata-forum-9-novembre/>

¹¹¹ <https://fridaysforfutureitalia.it>

¹¹² <https://www.youtube.com/watch?v=pTPt3h8OBMU> (sing for the climate / do it now)

Il progetto sperimentale *Giovani Esperienze Trasformative di Utilità sociale e Partecipazione* (da qui Get Up) – fu promosso dal Ministero del lavoro e delle politiche sociali in collaborazione con il Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca e l'Istituto degli Innocenti – all'interno del Tavolo di coordinamento della l. 285/97. La sua evoluzione è stata naturalmente prevista all'interno del Piano nazionale degli interventi e dei servizi sociali 2021-23 "scheda di intervento 2.7.5 Promozione rapporti scuola territorio - Get Up" e con il Piano di azione nazionale per l'Attuazione della Garanzia Infanzia - PANGI attuativo della Raccomandazione europea per la Garanzia Infanzia. Grazie a questa spinta, i progetti Get Up sono stati focalizzati sullo sviluppo della partecipazione attiva, del protagonismo e dell'autonomia degli adolescenti, in una prospettiva che promuove l'utilità sociale del loro agire. Inoltre, in questo framework dedicato a questo target d'età, si inserisce, nel 2024, la Linea 2 – Aggregazione e accompagnamento socioeducativo ed educativa di strada dell'Avviso DesTEENazione-Desideri in azione, da finanziare a valere sulle risorse del Programma Nazionale Inclusione e Lotta alla povertà 2021-2027 che prevede l'attuazione di una serie di interventi che intendono avvicinare e sostenere, con azioni di natura educativa, preadolescenti e adolescenti che vivono incertezze e fragilità nei loro processi di crescita, con riferimento, in particolare, alle aree comportamentali o alla sfera relazionale. Le attività devono essere realizzate all'interno di un forte legame di collaborazione tra la scuola e il territorio, con l'obiettivo di promuovere i diritti, l'inclusione sociale e contrastare la dispersione e l'abbandono scolastico. Tra le azioni previste dalla Linea 2, c'è la promozione delle competenze degli adolescenti con i progetti Get UP, ogni progetto avrà la durata di 12 mesi, eventualmente prorogabili, ed è previsto un sostegno economico (da specificare a cura del livello locale), per un massimo di 5 progetti a territorio.

Get Up nasce e prosegue con gli obiettivi di:

- Sostenere e promuovere le capacità di auto-organizzazione, autonomia e assunzione di responsabilità da parte degli adolescenti;
- Far sì che ragazzi e ragazze adolescenti possano, attraverso la partecipazione al progetto sperimentale, sviluppare maggior competenze e conoscenze che siano riconosciute e spendibili nella propria vita formativa e lavorativa, soprattutto nell'ottica di favorire una maggiore consapevolezza delle proprie possibilità che consenta loro di avere un approccio proattivo verso il proprio futuro formativo e professionale;

- Valorizzare il contesto scolastico come luogo ideativo di progetti che mirino a coinvolgere i territori e il tessuto locale in una prospettiva di utilità sociale e di rafforzamento del legame di cittadinanza. L'individuazione di modalità innovative di coinvolgimento fra scuola e territorio è, infatti, una delle sfide del progetto;
- Valorizzare attraverso i centri territoriali d'aggregazione giovanile la relazione fra giovani e contesto locale al fine di promuovere il protagonismo, la partecipazione e soprattutto l'attivismo da parte degli adolescenti nel contribuire in maniera sensibile al miglioramento del proprio contesto locale di riferimento;
- Favorire una riflessione e una condivisione sul piano teorico-metodologico rispetto alla programmazione e l'attuazione di interventi rivolti ad adolescenti che abbiano come finalità quella di sostenere e rilanciare le capacità di auto-organizzazione, autonomia e assunzione di responsabilità dei ragazzi.

All'atto pratico la realizzazione di Get Up parte dunque da una stretta sinergia fra: il supporto tecnico scientifico offerto dall'Istituto degli Innocenti, i comuni interessati e il Ministero del lavoro e delle politiche sociali. Di seguito saranno evidenziati i principali passaggi da seguire per la corretta implementazione del progetto. Proseguirà dunque all'interno del quadro del PN Inclusione rivolgendosi agli Ambiti Territoriali Sociali (ATS) beneficiari, supportati dall'accompagnamento tematico dell'Istituto degli Innocenti e dall'AdG del Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, per promuovere, nei ragazzi e nelle ragazze, l'autonomia, la capacità di agire nei propri contesti di vita, la partecipazione e l'inclusione sociale.

La **prima fase** implica la comunicazione e la promozione da parte dei responsabili degli Spazi multifunzionali DesTEENazione, agli istituti scolastici o in alternativa i centri territoriali di aggregazione giovanile in cui realizzare le attività.

In coerenza con gli obiettivi, i gruppi di ragazzi e ragazze saranno sollecitati e accompagnati dal supporto del facilitatore verso:

- la creazione di associazioni cooperative scolastiche; oppure:
- l'elaborazione di progetti di Service Learning che avranno finalità sociali.

I progetti possono essere svolti:

- all'interno di classi target o gruppi interclasse

oppure:

- non all'interno di un contesto scolastico, bensì di un gruppo di adolescenti già esistente e facente capo ad attività territoriali. Questa opzione può essere scelta in alcuni casi specifici e allorché la città decida di sperimentarsi sulla modalità del *Service Learning*.

I gruppi di ragazzi dovranno essere composti da:

- per le scuole, un minimo di 20 ad un massimo di 50 ragazzi e ragazze per gruppo;
- per i gruppi territoriali, un minimo di 15 ad un massimo di 30 ragazzi e ragazze per gruppo.

La sperimentazione sarà considerata sostenibile se nel corso del progetto si manterrà almeno il 50% del gruppo iniziale. Nei mesi di attuazione sarà possibile prevedere il coinvolgimento di altri ragazzi e ragazze, tuttavia, come detto in precedenza, il turnover non potrà superare il 50% del gruppo originario.

È importante che i ragazzi siano informati direttamente della possibilità di proporre e partecipare ai progetti locali (ad esempio tramite affissione di avvisi a scuola) in modo da limitare, in questa fase, la mediazione istituzionale (Comuni, scuola ecc.) e favorendo fin da subito un loro coinvolgimento diretto.

Successivamente alle scelte organizzative prende avvio una seconda macro-fase all'interno della quale si svolgono concretamente le attività del progetto. Per la corretta realizzazione del progetto si susseguono tre principali momenti che scandiscono il percorso e le attività che i ragazzi che prendono parte a Get Up devono svolgere.

A. Inizialmente ai ragazzi è richiesto di effettuare delle ricognizioni, o delle piccole indagini per rilevare dei bisogni inespressi del proprio contesto sociale e comunitario. Questa fase preparatoria riveste un ruolo fondamentale in quanto consente ai ragazzi di rilevare e successivamente incardinare le attività progettuali in una cornice che presuppone lo svolgimento di azioni di utilità sociale aventi una ricaduta a carattere comunitario.

B. All'attività di ricognizione dei bisogni consegue la vera e propria stesura del progetto da sottoporre al vaglio dell'amministrazione locale, la quale accertate le modalità, gli scopi e la loro coerenza con gli obiettivi di utilità sociale, provvede a erogare il budget per la realizzazione delle attività progettuali. L'ideazione e la stesura del progetto deve essere interamente affidata all'autonomia decisionale dei ragazzi, i quali, a partire dai bisogni individuati, sono chiamati a decidere **cosa** fare ma soprattutto **come** farlo, avendo piena autonomia rispetto alla definizione delle modalità attuative del progetto e sulle tipologie di azioni da condurre.

C. Successivamente all'approvazione del progetto prendono avvio nel concreto le attività. Inizialmente i ragazzi sono chiamati a pianificare lo svolgimento di attività, ponendosi degli obiettivi tangibili e monitorabili. Parallelamente è auspicabile che si verifichi internamente al gruppo una divisione per ruoli e responsabilità al fine di strutturare al meglio le azioni da intraprendere durante il percorso.

Particolarmente rilevante durante la fase operativa è la gestione delle risorse economiche a disposizione di ogni progetto, che deve essere svolta in maniera autonoma da parte dei ragazzi, l'intento è infatti quello di diffondere senso di responsabilità e partecipazione attiva da parte di tutto il gruppo di lavoro.

In questo scenario, i docenti, gli educatori che svolgono il ruolo di facilitatori, e le amministrazioni cittadine hanno il compito di accompagnare e sostenere la progettazione, assumendo un ruolo comprimario prefigurandosi come dei supporti e delle risorse, senza in alcun modo condizionare eccessivamente le scelte e le idee dei ragazzi. Il suddetto aspetto rappresenta un nodo cruciale per la corretta realizzazione di Get Up, in quanto il progetto muove dalla convinzione che occorre provare a sperimentare nuove modalità di interazione tra mondo degli adulti e dei ragazzi, consentendogli così di potersi mettere realmente in gioco e di crescere acquisendo nuove competenze.

L'intero percorso progettuale è costruito per creare continue occasioni nelle quali affrontare problemi e proporre delle soluzioni. L'elemento di innovazione proposto risiede proprio nel carattere "rivoluzionario" diretto a favorire una relazione più paritetica fra adulti e ragazzi, capace di riformulare un patto intergenerazionale abile nel ristabilire nuove dinamiche d'interazione e di relazione fra adolescenti e adulti.

All'interno di Get Up a essere rilevante non è tanto il raggiungimento degli obiettivi quanto piuttosto la dimensione esperienziale svolta durante il percorso, all'interno del quale è contemplato il fallimento, la rimodulazione o il non adempimento degli obiettivi, purché sia frutto di scelte autonome da parte dei ragazzi partecipanti.

La **terza fase** consiste sostanzialmente nel bilancio conclusivo dell'acquisizione di competenze nonché in una loro ricaduta, tanto fra i partecipanti quanto sulla comunità locale nel quale si è andato a realizzare il progetto. Questo aspetto è particolarmente rilevante per un progetto come Get Up che mediante le azioni progettuali promosse dai ragazzi si prefigge di produrre un impatto sociale a vantaggio di tutti i soggetti aderenti alla comunità di riferimento. Per tale ragione l'intera architettura del progetto è volta a costruire partnership, sinergie e relazioni collaborative fra soggetti del terzo settore, amministrazioni locali e scuola, ritenendo la comunità educante un soggetto essenziale nella promozione di attività d'utilità sociale. Per ottenere questi risultati Get Up si dota di una *governance* multilivello capace d'indirizzare e coordinare i macro-processi che ne guidano la strutturazione.

La *governance* del progetto si articola in una struttura bidimensionale suddivisa in due componenti, una rappresentata principalmente da responsabili e figure chiave del territorio coinvolte nella gestione dei progetti (Comitato paritetico territoriale) finalizzata a dare indirizzi, definire i criteri e gli strumenti di monitoraggio e valutazione e supportare la realizzazione delle progettualità; e una composta in maggior numero dai giovani coinvolti (Comitato dei Beneficiari) impegnati/e in prima linea nella definizione e attuazione delle attività ed alcune figure educative a loro supporto.

Figure chiave saranno il Referente Locale (Coordinatore tecnico) e il Referente dell'ATS, che verranno impegnati nel supporto e nella verifica di fattibilità delle attività progettuali e rappresenteranno delle figure di snodo e coordinamento all'interno del proprio gruppo di lavoro.

Il service learning e le Associazioni cooperative scolastiche di Get Up

A. «Il service learning è una metodologia di insegnamento che combina lo studio, che avviene all'interno della scuola, con l'impegno in favore della comunità locale. Affinché si possa parlare effettivamente di Service Learning occorre che questo legame non sia casuale o sporadico, ma che lo studio sia effettivamente

finalizzato a dare un contributo alla soluzione di un problema reale della comunità locale» (Vigilante, 2014: 155)¹¹³.

Partendo da questa definizione il *service learning* può essere inteso come una metodologia educativa mediante la quale sviluppare delle attività formative capaci di porre in relazione le competenze apprese attraverso lo studio scolastico, con aspetti e bisogni propri della comunità locale. A essere centrale è la relazione fra scuola e comunità, favorendo un impegno nello sviluppare delle azioni di utilità sociale che provengano direttamente da rilevazioni di bisogni da parte dei ragazzi che svolgono il percorso di *service learning*. Questa metodologia è particolarmente significativa tanto per la valorizzazione di competenze trasversali, favorendo il connubio fra teoria e pratica, sia per la diffusione di sentimenti di solidarietà, reciprocità ed educazione civica negli studenti che lo praticano.

B. Implicitamente le *associazioni cooperative scolastiche* sviluppatesi all'interno di Get Up poggiano i propri fondamenti su degli orientamenti propri dell'educazione cooperativa, ovvero una forma di apprendimento che si basa su valori e principi propri della pratica e della coscienza cooperativa. All'interno della progettazione ai ragazzi è stata offerta la possibilità di sviluppare le attività da loro proposte strutturandosi come una vera e propria cooperativa, dotandosi dunque di uno statuto, di un'assemblea dei soci, di un presidente, un tesoriere e di un consiglio di amministrazione, elementi fondamentali per il funzionamento stesso dell'associazione cooperativa.

Lo strutturarsi secondo modelli organizzativi cooperativistici permette di sviluppare negli studenti il senso di solidarietà, la partecipazione attiva e i valori della democrazia, la capacità di autogestione. Un ulteriore aspetto ascrivibile a questo genere di esperienze educative è la propensione a sperimentare e ad acquisire competenze di natura trasversale dettate dalla condivisione della responsabilità e dalla relativa divisione del lavoro in gruppi nei quali si è chiamati a collaborare.

¹¹³ Vigilante, A. (2014). *Il service learning: come integrare l'apprendimento ed impegno sociale*. Educazione democratica, n. 4(7), p. 155-193.

Esperienze dei ragazzi e delle ragazze partecipanti a Get Up – Parte 1 –

In chiave riassuntiva i progetti sviluppati nell'arco della cornice Get Up possono essere riassunti nei seguenti macro-ambiti:

- Riqualificazione di spazi all'interno della scuola o adiacenti a essa;
- Promozione e valorizzazione del patrimonio storico-artistico;
- Produzione di beni;
- Integrazione e dialogo fra culture differenti;
- Peer education;
- Prevenzione e interventi sociosanitari.

Riguardo ai progetti che si sono concentrati sullo sviluppo di interventi di riqualificazione, è evidente l'aver pensato il progetto partendo da un punto di partenza ben identificato in una problematica manifesta in quanto assai frequentemente fisicamente visibile e percepibile. Nonostante che il compito d'identificazione del "problema" su cui lavorare potesse essere in una certa misura più facile da rilevare, dall'altro lato il rischio corso è stato quello di fidarsi eccessivamente delle proprie percezioni e del proprio punto di vista, finendo con lo sviluppare degli interventi ritenuti utili unicamente dal gruppo promotore. Questo rischio è stato scongiurato tenendo ben a mente il concetto di utilità sociale e il doveroso impegno di lavorare in funzione di un arricchimento personale capace di garantire benessere e vantaggi diffusi anche e soprattutto per il prossimo. Un'ulteriore riflessione, insita nell'aver scelto di lavorare al fine di riqualificare qualcosa, è la stretta correlazione che questa attività possiede con il passato. È infatti sottinteso che tramite la riqualificazione si lavora in funzione di riallestire qualcosa di nuovo e proiettato al futuro partendo dal passato, ovvero da una rivalorizzazione di ciò che c'era già. Questa considerazione vale anche per i progetti che hanno mirato a valorizzare il patrimonio storico-artistico. In tal senso l'identificazione del problema nasce nel momento in cui ci si rende conto di essere in presenza di un patrimonio che non viene valorizzato. In questi casi l'impegno dei ragazzi si è fuso con il senso d'appartenenza, diretto a dar nuova linfa e valore a un insieme di elementi come spazi urbani, spazi scolastici, monumenti, luoghi d'interesse e patrimoni artistico-culturali.

Altri progetti hanno invece visto concretizzare la fatica del lavoro dei ragazzi nella produzione di beni. In questi casi la logica che ha guidato lo sviluppo del progetto è stata quella di produrre qualcosa a patto di avere una connessione con i bisogni e la realtà del luogo.

Esemplificativo di questo processo è la produzione di borracce che hanno accompagnato un processo di resa di un istituto scolastico *plastic free*.

Un iter simile è stato quello di un istituto alberghiero che ha valorizzato il terreno della propria scuola per coltivare erbe officinali e ortaggi che successivamente ha trasformato in prodotti gastronomici.

All'interno di Get Up non sono mancati neppure progetti a carattere innovativo. È questo il caso di un progetto promosso dai ragazzi di un istituto agrario, nel quale hanno sviluppato un metodo di coltivazione idroponico, volto a favorire il verde urbano e a poter consentire di far crescere piante in condizione di maggiori avversità climatiche e spaziali.

Un altro ambito d'intervento in cui si sono concentrati i progetti è stato quello dell'integrazione e del dialogo interculturale. Le proposte di lavoro afferenti a questo ambito hanno fin da subito ben espresso la necessità di "mettersi nei panni dell'altro", capovolgendo il proprio punto di vista per cercare di migliorare aspetti relazionali e sociali di vario tipo. Indipendentemente dal risultato, questa operazione è senza ombra di dubbio già di per sé un notevole esercizio di formazione, oltre che una buona pratica di protagonismo giovanile in quanto dalle azioni dei più giovani l'intera collettività può trarre esempio su come migliorare aspetti volti all'inclusione e alla solidarietà verso l'altro. Un discorso analogo può essere fatto per l'insieme dei progetti che hanno svolto attività di *peer education*, mediante la quale i ragazzi hanno avuto la possibilità di mettere al servizio degli altri le proprie competenze e sviluppare dei percorsi di formazione paritetica rivolti a bambine e bambini delle scuole primarie.

Il punto di vista dei ragazzi e delle ragazze – Parte 2 –

Dal materiale di ricerca collezionato direttamente a partire dal punto di vista dei ragazzi durante l'attuazione di Get Up è stato possibile sviluppare una riflessione circa gli aspetti che hanno caratterizzato l'andamento e la realizzazione delle singole progettualità.

Partendo dalle criticità riscontrate è emerso che la principale difficoltà incontrata è stata quella organizzativa riguardo l'autonoma divisione di ruoli e compiti. Gli effetti prodotti hanno portato a dover ripensare le modalità di realizzazione e gli obiettivi da perseguire con il progetto.

Indagando l'ambito inerente alle soluzioni messe in campo, è emerso che nella stragrande maggioranza dei casi la risoluzione ai problemi è arrivata grazie all'aiuto e al confronto con i facilitatori. L'emersione di questo aspetto suggerisce la bontà di combinare all'educazione scolastica anche attività educative non formali promosse da soggetti del terzo settore, favorendo una maggiore apertura della scuola verso la comunità.

A conclusione del progetto sono stati interpellati i ragazzi al fine di comprendere quali fossero i risultati ottenuti dall'esperienza. La restituzione ottenuta evidenzia che sono presenti due tipologie di risultati prodotti da Get Up. La prima tipologia riguarda le competenze personali acquisite grazie alle opportunità offerte da Get Up. Gran parte dei ragazzi hanno avuto la possibilità di parlare a un vasto pubblico, d'imparare a coordinare o coordinarsi con dei gruppi di lavoro, di confrontarsi con adulti ed esperti e con il relativo "mondo che li circonda", ampliando così le proprie conoscenze e i propri orizzonti. La seconda tipologia di risultati che i ragazzi si sentono di aver raggiunto e acquisito riguardano le dimensioni di educazione civica e di adesione comunitaria. Unanimemente tutti i gruppi in rappresentanza delle realtà Get Up hanno giudicato come risultato più importante l'utilità e l'impegno sociale profuso con le attività portate avanti attraverso i propri progetti. Per loro il più rilevante risultato è stato infatti quello di aver contribuito a realizzare qualcosa di significativo per soggetti "altri" a cui le azioni sono state rivolte, producendo dunque qualcosa capace di essere fruito e beneficiato dalla comunità locale di riferimento. L'emersione di quest'ultimo aspetto evidenzia, in chiave più generale, come il progetto sia riuscito a diffondere uno spirito di cittadinanza attiva e come quest'ultimo sia intersecato con un più ampio concetto di sostenibilità delle azioni profuse. Tra le questioni a cui i ragazzi hanno maggiormente posto attenzione rientra infatti non solo l'aver promosso dei progetti d'utilità civile, ma anche e soprattutto l'aver a cuore la prospettiva di sostenibilità futura delle azioni svolte e dei risultati ottenuti.



Capitolo 15

Emergenze e apprendimenti per le nuove generazioni

15.1

L'emergenza che plasma il tempo e i confini personali

Ogni situazione di emergenza richiede sostegni eccezionali e va irrobustita con la conferma di un "welfare dei diritti" universale, stabile ed efficace che accompagni i percorsi dei cittadini e delle cittadine in crescita: i bambini e le bambine, i ragazzi e le ragazze, essendo nella fase della formazione e accumulazione di esperienze e di capitale sociale, sono fra le principali vittime delle limitazioni imposte dalle situazioni di emergenza, in termini di perdita di opportunità per l'istruzione, la cultura, la socializzazione, gli scambi culturali, l'autonomia. In occasione della pandemia sanitaria, come ha scritto Crepaldi (2021)¹ i ragazzi e le ragazze furono obbligati al distanziamento prima ancora di avere conosciuto l'avvicinamento. Nella fase post pandemica le nuove generazioni hanno faticato a ritornare alla normalità e le situazioni vissute hanno slatentizzato in molti adolescenti e bambini forme acute di fragilità psicofisica. Alzando lo sguardo oltre l'Italia, vediamo altre generazioni di bambini e ragazzi che stanno vivendo emergenze legate alla guerra o ai disastri ambientali che hanno portato loro via la speranza verso il futuro, e in tanti tragici casi anche la vita.

In questo tempo inedito di preoccupazione, precarietà e incertezza va allargato lo sguardo progettuale oltre l'emergenza, per realizzare progetti che esprimano solidarietà e sostegno per le nuove generazioni e le loro esigenze e diritti fondamentali.

¹ In welforum.it Mese sociale - Parole per il 2021- 19 gennaio 2021.

La direzione minima risiede necessariamente nel rispetto della dignità dei bambini, ai quali vanno garantite condizioni di vita concrete e sociali soddisfacenti (obiettivo di per sé non facile da raggiungere operando in stretta e continua emergenza), generando integrazione, nuova cultura e inclusione per costruire nuove energie vitali.

La programmazione e la progettazione per (e con) l'infanzia e l'adolescenza si trovano di fronte alla sfida di fronteggiare bisogni importanti ed emergenze nel rispetto dei diritti e dunque della dignità dei bambini, nella consapevolezza che tale dignità la si conquista, insieme ai destinatari degli interventi, attraverso la promozione di innovazione e sviluppo di piccoli passi modesti, concreti e capaci di generare altri fornendo iniezioni di speranza nella proposta di un mondo rispettoso dei diritti e accogliente nel senso ampio del termine.

15.1.1

Abitare l'emergenza

Viviamo un tempo che vogliamo addomesticare, brandendo definizioni e aggettivazioni che non riescono a contenere la complessità. Sperimentiamo tutta l'insufficienza del nostro vocabolario che si rivela inadeguato nel fornirci parole affidabili. In molte occasioni si finisce nel rifugiarsi nell'idea di un "tempo sospeso".

Ogni elevata intensità sul piano emotivo ci fa percepire un tempo "maggiorato": conserviamo vividi ricordi di dolore e di morte; manteniamo dosi consistenti di paura e di disorientamento, seppure mascherate con comportamenti al limite dell'irresponsabilità; siamo alle prese con una ricerca impegnativa di nuovi equilibri in attesa di un tempo "buono".

Nel tempo inedito, inatteso e inaudito delle attuali emergenze, gli adolescenti hanno sperimentato la simultaneità tra la massima interdipendenza su scala planetaria, grazie a un virus cosmopolita e con abitudini globalizzate, e il massimo confinamento nelle proprie abitazioni, riallestite per ospitare una vita quotidiana improvvisamente ristretta e da ripensare.

In molte occasioni di emergenza la logica binaria del "prima" e del "dopo" può sembrare un rifugio sicuro, mostrando però tutta la fatica di ripensare i confini del tempo e l'incapacità di restare ancorati alla possibilità di apprendere dal "durante dell'emergenza" che per molti è spesso un "duramente". Si fatica a costruire "immunità sostenibili" dalle trappole di questo tempo. La prima trappola, particolarmente attrattiva, fa riferimento al "futuro automatico" che incorpora una promessa indiscutibile di un futuro sicuramente migliore, come se la sofferenza di un'emergenza renda automaticamente destinatari di una ricompensa che prende le forme della libertà – immaginaria – slegata dai vincoli e dalle responsabilità. La seconda trappola è quella del "futuro impossibile" che rinforza lo schiacciamento sugli eventi del presente, rendendo impossibile poter immaginare un futuro. Infine corriamo il rischio di finire nella "voglia di ripristino" – terza trappola – facendo diventare il passato più prossimo, già conosciuto come un tempo di crisi e di aumento delle disuguaglianze, il futuro desiderabile.

Non da oggi e mai come oggi viviamo "un tempo d'esodo"² che è "un tempo di fratture sociali, culturali e biografiche, esistenziali", dove "emergono anche rancori e risentimenti, chiusure e separazioni, viene in luce la traccia violenta dell'umano" e "le solidarietà si rattappiscono, rinchiuso in perimetri stretti; gli altri diventano ostacoli, od oggetti di cui disporre, oppure nemici da negare".

In questo tempo, solo in apparenza sospeso, occorre riconoscere che è proprio sul confine poroso, poiché consente il con-tatto, si apre lo spazio per la corresponsabilità. Seguendo la lezione di Ivo Lizzola, possiamo apprezzare come "la responsabilità è la forma in cui si declina l'azione: proprio perché responsabile l'azione diventa capacità di apertura. Nella responsabilità assunta e agita una donna e un uomo prendono forma, la loro soggettività diviene narrazione nel tempo [...]. L'azione *non prende forma da una dimostrazione* di ciò che è più giusto, o più efficace e conveniente o migliore. La ricava, invece, *dall'attestazione* di ciò che le persone che la sviluppano credono. E mostrano vivendola". Una "responsabilità concreta" che potremmo immaginare come responsabilità "aumentata" in quanto "criteri di valore, attenzione all'altro, riconciliazione e incontro: ciò che vogliono attestare le donne e gli uomini si svela in ciò che sono in grado di realizzare, di raggiungere, in ciò per cui è bello proporre una responsabilità condivisa.

² I. Lizzola, *Salto di coscienza per sentirci mondo che cerca futuro*, in Animazione sociale n. 336-4/2020.

Quello che si realizza è *attestazione del realmente possibile*, e della bontà che porta con sé per le persone coinvolte. Questo indipendentemente dal pieno compimento e senza l'illusione di poter disporre di sé, degli altri e del mondo. Semplicemente offrendo".

Nel tempo dell'emergenza, certamente quella sperimentata del Covid 19, anche i ragazzi e le ragazze sono stati costretti a sperimentare i loro limiti, i loro confini, fisici ed emotivi. Specialmente nel caso dell'adolescenza, l'accostamento con il concetto/esperienza di limite produce dissonanza, un ossimoro però potenzialmente non privo di opportunità.

Come acutamente ha osservato Franco Cassano³ "sul *confine*, sul *limite* ognuno di noi *termina* e viene *determinato*, acquista la sua forma, accetta il suo essere limitato da qualcosa d'altro che ovviamente è anch'esso limitato da noi. Il termine de-termina e il con-fine de-finisce. Questa *reciprocità del finire*, questo *terminarsi addosso* è inevitabile e incurabile".

In questa prospettiva emerge una relazione dialogica tra il confine e l'identità, insieme a un processo dialettico tra chiusura-definizione e apertura-evoluzione.

Il confine può essere immaginato anche come frontiera che "non unisce e separa, ma unisce *in quanto* separa. Anche laddove le comunità sembrano scavalcare incuranti i confini questi ultimi sono all'"opera"⁴.

Nello stesso tempo "*frontiera, confine, limite, bordo, margine* sono anche i punti che si hanno *in comune*. Con un altro paese si ha la stessa frontiera perché la linea di divisione è anche il tratto in comune che si ha con esso, il luogo dei punti in cui ci si tocca".

Possiamo allora intravedere come "*con-fine* vuol dire infatti anche contatto, punto in comune [...] un confine che unifica e non contrappone, un confine in cui la prima parte della parola (*con*) vince sulla seconda (*fine*)".

Ri-conoscere e sentire il con-fine può essere allora per i ragazzi e le ragazze e per noi adulti che li accompagniamo una sfida generativa: creare le condizioni per un riconoscimento di ciò che separa e nello stesso tempo di ciò che consente il contatto.

3 F. Cassano, *Pensiero meridiano*, Laterza, Bari 1993.

4 Ibidem.

Emerge dunque la necessità di riconoscere una differenza tra gli stessi confini: ci sono confini che impediscono, recitano, perimetrano, inibiscono, che convivono con confini che invece consentono, autorizzano, permettono. Aiutare le bambine e i bambini, le ragazze e i ragazzi, di questo tempo a distinguere è un compito altamente educativo.

15.1.2

Alcuni parziali apprendimenti

Abitare con consapevolezza un tempo di emergenza che ci accomuna come collettività - lo abbiamo sperimentato nella pandemia, ma i ragazzi e le ragazze continuano a sperimentarlo nell'incertezza del tempo presente che prende la forma degli effetti del cambiamento climatico, delle guerre, di fenomeni planetari che paiono incontrollabili - richiede uno sforzo sul versante della riflessività che interrogando l'esperienza, consente di elaborare orizzonti di senso e quindi di aprire prospettive di apprendimento da ciò che si sta vivendo. La pratica educativa, infatti, "chiede di gestire differenti situazioni per le quali non è disponibile un sapere dal valore generale" e questo orienta alla ricerca di una "saggezza della pratica", di un "sapere che si apprende dall'esperienza, cioè a partire da una interrogazione riflessiva della pratica"⁵.

Accanto a una postura riflessiva ci sembra importante condividere una responsabilità di "attivatori di processi sociali, volti a costruire convergenze di visioni sui problemi, sulle ipotesi di trattamento e sulle risorse da reperire e utilizzare"⁶, proprio in un tempo in cui le semplificazioni e le banalizzazioni rappresentano i peggiori nemici di una comunità che coltiva il desiderio di comprendere.

In un contesto di emergenza, a volte la moltitudine delle biografie sembra non lasciare scampo a chi vuole cimentarsi nel difficile tentativo di individuare alcuni "fili rossi", fondamentali per intravedere alcune ricorrenze all'interno delle preziose specificità che ciascuna storia ci consegna.

5 L. Mortari, *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, Carocci, 2003.

6 F. Olivetti Manoukian, *Il lavoro sociale come co-costruzione. Orientamenti per lavorare non da soli*, in *Animazione sociale*, gennaio 2005.

Si restituiscono qui alcune “storie-boa” che hanno segnato un ancoraggio e una rotta nella crociera-pandemia, e che possono contribuire a una esplorazione collettiva di questo tempo.

L'incontro con Anna⁷, giovane donna, madre di Paolo, un ragazzo con autismo, e il racconto delle sue ferite ci hanno aperto una feritoia su un mondo che ha rischiato a lungo di finire nel cono d'ombra dell'invisibilità. Nel periodo in cui la gran parte dei genitori era comprensibilmente preoccupata rispetto agli impatti della sospensione della didattica in presenza sulle performance scolastiche dei propri figli, Anna racconta come suo figlio nei primi tre mesi di lockdown abbia “perso” tutti i progressi faticosamente conquistati negli ultimi cinque anni. L'impossibilità di mantenere la presenza di un educatore a domicilio, il confinamento in spazi ridotti, la compressione delle relazioni e un generale ribaltamento delle consuetudini sono diventati i fattori scatenanti di un potente regresso nelle competenze di Paolo. Nello stesso tempo, in maniera paradossale, anche Anna ha dovuto ricostruire il proprio equilibrio a fronte di un problematico arretramento della rete dei servizi, ritrovandosi in una “splendida” solitudine proprio nel momento del massimo bisogno: in alcuni casi il primo lockdown è coinciso con un vero e proprio blackout dei servizi.

La storia di fatica e di coraggio di Anna e Paolo genera un primo apprendimento. Se da una parte la dimensione globale della pandemia senza alcun dubbio ha consentito di sperimentare la verità di una bellissima immagine che ci vede *tutti sulla stessa barca*, dall'altra Anna e Paolo ci invitano ad avere una visione più approfondita. Possiamo sentirci tutti sulla stessa barca, ma occorre distinguere chi ha le condizioni per vivere nella suite con balcone e idromassaggio, chi ha una cabina senza oblò ma comunque accede a tutti i servizi della nave, chi ha solo un posto in poltrona e chi ha solo un passaggio ponte. Insieme a queste condizioni visibili convivono storie di famiglie che rischiano l'invisibilità e magari vivono l'attraversamento rinchiuso nella stiva, fino a sviluppare un vissuto di esclusione e finire per sentirsi abusive. Il desiderio di superare l'insoddisfazione per questa prima immagine ha indotto alcuni analisti a presentare l'idea di *flotta*, in cui lo yacht convive nella navigazione con il canotto a significare la diversità delle dotazioni con cui le diverse famiglie affrontano la pandemia.

La stessa immagine della flotta incorpora il rischio di dimenticare coloro che sono rimasti sul pontile e non hanno le condizioni per fare il salto del mettersi in viaggio. In questa prospettiva Anna e Paolo sono preziosi nocchieri per condurre la nostra esplorazione su un ulteriore piano. Per le biografie di alcune ragazze e ragazzi le “acquisizioni”, i “progressi”, i “passi in avanti” non sono mai definitivamente acquisiti e rischiano una veloce evaporazione se si interrompono alcune presenze, se gli interventi non mantengono un elevato grado di continuità, se le figure di riferimento si trovano da sole a fronteggiare una complessità inedita e crescente. Questa consapevolezza interroga fortemente la coscienza collettiva, la visione del lavoro sociale, l'organizzazione dei servizi.

Una seconda storia è quella di Maura, mamma affidataria di Antonio, adolescente con la sindrome di Down. Durante il primo lockdown i decisori politici hanno ritenuto opportuno accogliere le richieste di allentamento delle misure restrittive per consentire ad alcune persone di regalarsi almeno una passeggiata intorno all'isolato. Tra queste persone rientra Antonio che vive quella passeggiata come una liberazione dai confini domestici e questa boccata di libertà consente in molti casi di mantenere o riprendere un equilibrio complessivo. Se le prime parole di Maura riempiono il cuore perché consentono di partecipare a una “doppia felicità”, cioè quella di Maura che vede negli occhi del figlio di nuovo una luce e quella di Antonio che finalmente evade dalle mura domestiche, il racconto fa irrompere sulla scena alcuni condomini dei palazzi vicini che stigmatizzano la “passeggiata terapeutica” di Antonio e Maura. Due sono le sottolineature principali: la prima fa riferimento al “privilegio” che mamma e figlio stanno ricevendo e quindi alla relativa ingiustizia che gli altri subiscono per non aver ricevuto una pari opportunità; la seconda allo scandalo che qualcuno può “divertirsi”, mettendo a rischio la salute di altri costretti soffrire per la prigionia domestica. Lo sguardo di Anna si incupisce quando nel suo racconto aggiunge che Antonio chiede il “perché” tante persone urlano dal balcone.

Questa seconda storia svela senza possibilità di fraintendimenti la difficoltà di accettare la logica della discriminazione positiva in presenza di condizioni che richiedono strutturalmente una differenza di trattamenti. Una fatica resa ancora più insostenibile da una sofferenza generalizzata che rischia di aprire le porte alla peggiore delle ingiustizie, ovvero alla richiesta ferrea di fare parti uguali tra disuguali.

⁷ I nomi delle diverse persone coinvolte sono stati modificati.

La biografia di Antonio e Maura allora diventa ancora più preziosa perché ci spinge a riaprire la riflessione e il lavoro educativo sul rapporto tra giustizia e responsabilità.

L'attenzione alla qualità e alla sostenibilità dei contesti educativi ci spinge a orientare i riflettori su due ultime "condizioni", che rischiano di non essere tematizzate all'interno dei grandi scenari dell'educazione in tempo di emergenza: le "famiglie sandwich" e le famiglie con figli con patologie complesse, allettati e in alcuni casi vincolati alla respirazione assistita.

La "famiglia sandwich" è caratterizzata dalla compresenza di anziani bisognosi di cura e di minori che richiedono attenzioni di tipo educativo. Il rischio più volte riscontrato è quello di vedere i bisogni dei bambini finire in secondo piano rispetto alle urgenze derivanti dalle condizioni sanitarie della persona anziana. In alcuni casi si possono riscontrare molti degli elementi che connotano situazioni di *povertà educativa*, in particolare in relazione alla scarsità di stimoli e di una ridotta intenzionalità educativa.

Tali situazioni sono sottoposte a un surplus di stress derivante dalle dinamiche di un'emergenza o di una crisi del sistema di assistenza. A beneficio dei bambini e dei ragazzi è necessario che il mondo adulto di educatrici ed educatori, insieme ai servizi, rilanci nella programmazione delle politiche locali e nella progettazione un'attenzione specifica sulle "famiglie sandwich" per farsi prossimi in particolare a molte figure femminili impegnate come caregiver e attivare un radar sociale capace di intercettare bambini e adolescenti più esposti e meno visibili.

Un'attenzione speciale va rivolta ai bambini, adolescenti e giovani adulti con patologie complesse e invalidanti che da sempre vedono il domicilio come principale setting della propria esistenza. Il rischio è che la pandemia, avendo illuminato le case di tutti, condanni all'invisibilità proprio coloro che a casa sono costretti da sempre. Per cogliere alcuni elementi di complessità basta fermarsi a pensare che cosa significhi assicurare l'assistenza in molti casi H24, a fronte di scarsità di infermieri o di educatori.

Nel tempo del Covid 19, in Italia, l'esperienza *familiare*⁸ è stata sfidata a riconoscere il suo "oltre" in termini di tempo, di responsabilità e di senso.

8 Nomisma, *Fuori tutti, la voce alle famiglie. Vivere, abitare e investire: l'Oltre del Coronavirus*, maggio 2020.

Le famiglie hanno scoperto ancora una volta una naturale interdipendenza, vera tanto su scala planetaria quanto su quella locale. Richiamare il valore delle reti di famiglie non diventa più uno sterile esercizio di retorica, ma una chiave di lettura per restituire alla famiglia la propria forza istitutiva in un tempo incerto e che produce solitudini.

15.1.3

Rompere i copioni per immaginare piste possibili

Oggi siamo consapevoli dell'insufficienza di alcune espressioni che in apparenza sembrano addirittura cariche di saggezza e di fiducia. Quante volte abbiamo sentito che "siamo in mezzo al guado" o che "si vede la luce in fondo al tunnel"! Poiché non vediamo l'altra sponda del guado non abbiamo certezze di essere nel mezzo e in molti casi la luce annunciata si è rivelata il frutto di visioni deliranti. Siamo consapevoli che l'arrivo dei vaccini e una campagna vaccinale ben organizzata e gestita sono elementi che modificano radicalmente lo scenario. Eppure la postura che ci sentiamo di condividere è quella dell'esploratore che, consapevole di avere mappe insufficienti a fronte dei grandi cambiamenti strutturali intervenuti, si affida a una logica per cui "camminando s'apre cammino"⁹.

In questa prospettiva il cammino condiviso fino a oggi ci sembra possa consegnarci alcune possibili piste di lavoro:

- ricercare per visibilizzare le biografie nascoste e restare in contatto con gli invisibili;
- affinare i radar sociali per intercettare chi rischia di uscire e costruire soluzioni stabili per fronteggiare l'emergenza;
- re-interrogare i paradigmi sociali di riferimento e osare le eresie;
- co-costruire setting generativi per autorizzarsi negli sconfinamenti;
- avviare coraggiosamente cantieri di sperimentazione aperti al fallimento;
- coltivare la passione per le persone e la vita concreta.

9 A.Paoli, *Camminando s'apre cammino*, Cittadella editrice, Assisi 2006.

La possibilità di osare richiede però un primo passo decisivo: decidere che questo nostro tempo è il tempo buono per “rompere i copioni” per quanto riguarda:

- i paradigmi del lavoro sociale incapaci di fare i conti fino in fondo con le nuove domande della società del rischio¹⁰;
- gli orientamenti del lavoro sociale alla ricerca di nuove ipotesi di co-costruzione e di co-creazione di valore¹¹;
- le forme organizzative incapaci di garantire un continuum tra le strutture e il domicilio e un’evoluzione in relazione ai mutamenti delle condizioni delle persone e delle famiglie;
- le soluzioni di governance imprigionate in una visione aziendalistica, fortemente inadeguata alla gestione della complessità e respingente rispetto a una idea di società responsabile e disponibile ad assumersi crescenti livelli di responsabilità grazie a processi di partecipazione.

Tutto ciò resta però insufficiente rispetto alla necessità di operare una rottura di copioni a livello culturale. Un invito in tale direzione sembra arrivare dalle parole di Papa Francesco quando scrive che “ogni generazione deve far proprie le lotte e le conquiste delle generazioni precedenti e condurle a mete ancora più alte. È il cammino”. Infatti “il bene, come anche l’amore, la giustizia e la solidarietà, non si raggiungono una volta per sempre; vanno conquistati ogni giorno”. Allora “non è possibile accontentarsi di quello che si è già ottenuto nel passato e fermarsi, e godersi come se tale situazione ci facesse ignorare che molti nostri fratelli soffrono ancora situazioni di ingiustizia che ci interpellano tutti”¹².

10 U. Beck, *La società del rischio. Verso una seconda modernità*, Carocci, Milano 2013.

11 F. Olivetti Manoukian, *Oltre la crisi. Cambiamenti possibili nei servizi sociosanitari*, Guerrini e Associati, 2015.

12 Papa Francesco, *Fratelli Tutti*, n.11.

15.2

Emergenza ed enti pubblici: sciogliere i nodi, collegare i fili

15.2.1

Resilienza di comunità

“Resilienza” è una parola relativamente nuova in ambito socioeducativo. Traslata dall’ambito tecnologico (la capacità di un materiale di assorbire urti o sollecitazioni negative senza rompersi) si è imposta in senso psicologico e psicopedagogico (capacità di affrontare e superare un evento traumatico o un periodo di difficoltà) e ancora più recentemente in ambito comunitario. Nonostante si registrino critiche circa l’abuso di tale concetto, che sembra a volte essere richiamato per confermare l’inevitabilità delle fragilità (individuali o dei “sistemi”), confidando, appunto, sulla loro resilienza, e così fornendo alibi all’assenza di reazioni pro-attive per fare fronte agli elementi perturbanti, essa è una sponda operativa e concettuale importante, e si comprende bene a partire dalla crisi pandemica del 2020, in quanto supera i concetti di “forza/resistenza” per approdare alla “reazione/risposta” (in positivo) di fronte a eventi di crisi e di rottura di equilibri (non necessariamente per ristabilire quelli pre-esistenti agli eventi che li hanno messi in crisi, anzi).

Nel presente contributo si considera la “**resilienza di comunità**” come una delle possibili lenti di osservazione in base alle quali riconsiderare il ruolo “pubblico” inteso in senso ampio nell’ambito dell’architettura sussidiaria verticale dello stato e come dinamica “comune” che sovrintende alle dinamiche comunitarie, nella fattispecie in riferimento ai servizi, progetti, alle opportunità per bambini e bambine, ragazzi e ragazze, famiglie.

La resilienza è stata oggetto di una grande mole di ricerche, studi e anche percorsi operativi formali sul versante educativo, maggiormente però sul versante individuale o comunque familiare. Sintesi compiute sul versante delle “comunità” non sono ancora completamente disponibili a livello nazionale e internazionale, anche se è verosimile che negli anni a venire e proprio a seguito delle drammatiche e radicali situazioni determinatisi con l’emergenza Covid-19 la “resilienza di comunità” sarà approfondita con dati, ricerche e studi importanti.

Si segnalano in questa sede i riferimenti a una prima gamma di studi prodotti intorno al 2009 da G. Prati e L. Pierantoni dell'Università di Bologna in "Resilienza di comunità: definizioni, concezioni e applicazioni"¹³, in cui è possibile rintracciare un excursus generale sul tema.

Nell'ambito del ragionamento sulla "resilienza di comunità" sono centrali alcuni concetti quali:

- la resilienza di comunità è un processo che mette in relazione una rete di **capacità adattive** (risorse con attributi dinamici quali robustezza, ridondanza e rapidità) con l'adattamento in seguito a un evento collettivo perturbante (Norris, 2008);
- tra le principali direzioni di questo processo vi sono la "**resistenza**" (e/o competenza), un aspetto endogeno della comunità (quindi risorse, relazioni, sistemi istituzionali, assegnazione dei ruoli e delle responsabilità, "senso di comunità"...; la "**velocità**" di recupero (ovvero la capacità di mettere in campo, in modo adeguatamente efficace, risposte all'evento perturbante (o di rischio); la "**creatività**" che fa riferimento alle potenzialità creative per "pensare il nuovo" (Kimhi e Shamai);
- la resilienza non può essere confusa con la competenza (o le competenze) di una comunità (le competenze sono un fattore endogeno, non tengono conto delle risorse, idee, contributi che vengono "da fuori") ma la comprende; così come comprende gli aspetti di "**preparazione**" (o **prevenzione**).

Rispetto a quanto sopra sono quindi evidenti le connessioni fra l'*empowerment* di una comunità (delle sue competenze, risorse, relazioni, ecc.) e la sua resilienza, anche se non perfettamente sovrapponibili.

È interessante notare, in riferimento alla documentazione sopra richiamata, che storicamente nell'ambito dell'elencazione dei "fattori di rischio" (ovvero gli elementi perturbanti di un qualsiasi equilibrio di comunità tali da mettere "in crisi" la comunità stessa che deve perciò rispondere in modo resiliente) NON vi erano, almeno fino al 2009 quindi dopo 20 anni di studi, i rischi da pandemia (che con ogni evidenza sono cominciati a essere "presi su serio" dopo la crisi della SARS del 2009 e ancor più dopo la crisi del 2020 del Covid-19). I principali "fattori di rischio" e "fattori di resilienza" sono indicati, in genere, nei seguenti:

13 www.researchgate.net/publication/238100613_Resilienza_di_comunita_definizioni_concezioni_ed_applicazioni

Categorie	Fattori di rischio (e/o perturbanti e/o di crisi)	Fattori protettivi (o di resilienza)
Disastri	• Eruzione vulcanica • Rischio Ambientale Industriale e Nucleare • Terremoto • Rischio Idraulico Idrogeologico • Vento Neve Temporali Mareggiate	Non indicati nelle ricerche fino al 2009. Può essere citato fra gli altri fattori di resilienza l'impegno al perseguimento degli Obiettivi dell'Agenda 2030
Criminalità e violenza	• Alta diffusione di abusi sessuali ai minori • Attacco terroristico • Guerra • Tassi di comportamenti violenti	Non indicati nelle ricerche fino al 2009. Può essere citato fra gli altri fattori di resilienza il percorso storico, culturale e istituzionale stesso del SCU, almeno in Italia
Fattori socio-culturali	• Barriere culturali • Bassa partecipazione di comunità • Bassi livelli di scolarizzazione • Isolamento sociale	Fattori Sociali: • Azione di comunità (self-efficacy, coping orientato al problema; problem solving, leadership idealista, coping positivo) • Capitale umano e sociale o solidarietà • Coinvolgimento nella comunità (community involvement), partecipazione di comunità e impegno nella comunità (community engagement) • Empowerment • Leadership formale e informale supportiva e ottimista • Senso di comunità • Setting di comunità (es. associazioni) • Strategie di coping a livello di comunità • Sostegno sociale o reti sociali ampie e stabili • Tassi demografici stabili o crescenti Fattori culturali: • Storia, norme e credenze condivise • Sviluppo di rituali e narrazioni positive • Valori culturali positivi ("familismo", "personalismo" etc.)
Fattori politici, economici e geografici	• Condizione di rifugiati • Isolamento geografico • Oppressione in gruppo minoritario • Tassi economici e occupazionali sfavorevoli	• Condizioni socio-economiche favorevoli • Diminuzione del rischio di eventi critici • Infrastrutture e istituzioni • Opportunità di apprendimento di abilità e tecniche (per es. educazione al rischio, attività di preparazione, problem solving, self-efficacy) • Organizzazione delle emergenze basata su partecipazione, dignità e rispetto per la capacità delle vittime di controllare la propria vita • Partnership fra gruppi, enti e aziende commerciali • Programmazione locale • Servizi di comunità (es. educativi, sanitari, di soccorso) • Sistema di informazione pubblica

Categorie	Fattori di rischio (e/o perturbanti e/o di crisi)	Fattori protettivi (o di resilienza)
Pandemie	In generale i fattori specifici sono classificati in cinque gruppi distinti: sociale (es. disuguaglianze o a livello soggettivo perdita di speranza), tecnologico (es. poco investimento nella ricerca biomedica), ambientale (es. allevamenti intensivi, cambiamento climatico, spillover animale – uomo, ecc.), economico (es. povertà) e politico (es. la mancanza di fiducia tra i Paesi e all'interno di essi, conflitti e instabilità politica, ecc.).	• Aumento della coesione sociale • Adozione di piani di prevenzione e analisi del rischio di tipo multifattoriale • Accessibilità ai luoghi di cura • Analisi dei fattori di vulnerabilità socioterritoriale • Analisi delle dinamiche di distribuzione del contagio a livello territoriale e per gruppi vulnerabili • Misure di mitigazione economiche • Potenziamiento sistemi sociosanitari • I tre concetti chiave sono: adattamento, cooperazione, protezione sistemica (adapt, connect, protect)

La tabella di cui sopra prova a sintetizzare alcuni elementi di riflessione per come si sono sviluppati negli ultimi 20 anni circa la “resilienza di comunità”. È immediatamente evidente il numero e la portata dei fattori di resilienza che agiscono sul versante delle relazioni di comunità, dell'architettura sociale formale/istituzionale e non formale, degli elementi di “solidità” delle comunità e come questi chiamano in causa, direttamente e indirettamente, il ruolo delle strutture pubbliche, sia sul versante amministrativo che normativo e legislativo (quindi i ruoli sussidiari verticali dell'organizzazione statale post riforma Titolo V della Costituzione con i ruoli esclusivi e concorrenti di EELL, regioni, Stato).

L'elenco riportato dei fattori di rischio e di resilienza, ancorché integrabile, potrebbe da solo meritare approfondimenti tematici e operativi, semplicemente rispondendo a due semplici domande riferite a ciascun elemento di resilienza:

Quale è/può essere il ruolo dell'amministrazione e delle strutture pubbliche rispetto ai fattori?

Cosa è stato fatto/cosa ha funzionato/cosa è necessario implementare e cosa cambiare?

Consapevoli che l'urgenza dell'azione, a livello locale, nazionale e internazionale, sovrasta la possibilità di adottare soluzioni che siano successive ad analisi e studi e che il procedere per approssimazioni successive è un dato ineliminabile, questo primo sguardo basato su riflessioni già consolidate è sufficiente da solo per andare oltre la semplice considerazione della “resilienza di comunità” come quel “complesso di dinamiche e soluzioni/processi tali da poter rispondere in modo positivo a un disastro” (prima interpretazione, spesso usata a mo' di semplificazione a livello istituzionale, quasi

a dichiarare la necessità di “confidare nella resilienza” in quanto è “difficile” agire in modo preventivo); è invece evidente, e peraltro la vita di tutti dal 2020 in poi lo conferma, che è necessario interrogare gli elementi profondi di un equilibrio “di comunità”, quello pre-esistente si intende, così evidentemente fragile, che obbligatoriamente porta retroattivamente (e quindi per il futuro) a porre a verifica ciò che si considera (e si anela a considerare per il futuro) lo status quo.

In questo quadro, il “dettaglio” del focus sull'infanzia e sull'adolescenza – e per estensione al benessere di bambini e bambine, di ragazzi e ragazze, di famiglie, delle “comunità” allargate di cui fanno parte (la scuola, il milieu delle agenzie educative locali, il territorio prossimale con le sue offerte e contraddizioni, il contesto urbano, ecc.) – può aiutare a circoscrivere il campo dell'azione, impostando una metodologia di lavoro utile in generale per tutti.

15.2.2

Generazione, manutenzione, comunità: una possibile via alla resilienza di comunità

Una possibile sintesi (non l'unica, ma utile per impostare un ragionamento riguardante l'azione nell'ambito pubblico in relazione alle emergenze) può essere proposta riprendendo l'incipit del presente paragrafo, che invero è adattabile a ogni progetto di comunità. Le tre aree di azione¹⁴ con cui si è aperto questo contributo sono:

- GENERAZIONE: sono necessari processi creativi capaci di far germogliare dall'esistente opportunità nuove, pensieri, idee e progetti; in alternativa tutto perde di significato e si appiattisce in una routine che troppo spesso non ha (o perde con il tempo) senso ma che, quasi mai, si ha il coraggio di contestare.
- MANUTENZIONE: perché, in quella stessa routine, senza una cura continuativa delle cose e della realtà che ci circonda tutto rischia di sgretolarsi (soprattutto all'occorrere di fattori perturbanti e di crisi improvvise). La “manutenzione” è l'azione più difficile – nessuno si prende mai i meriti per la manutenzione – ma forse anche quella più decisiva per creare...

¹⁴ Per la descrizione di queste tre aree, riprese dal lavoro del sopra citato Riccardo Damasio, si ringrazia la sua famiglia.

• ... COMUNITÀ: l'unica e vera realtà dove si svolgono le esistenze. Trasponendo in senso operativo questi concetti chiave, è possibile proporre uno schema di analisi che sia da premessa all'elaborazione di un "progetto" della città, del paese, del territorio (e, per estensione, a ogni progetto educativo, sociale e di sviluppo che consideri il contesto comunitario come campo di azione).

Generazione	Quale è la prefigurazione del "nuovo", in quanti modi possiamo leggere, pensare, ripensare, caratterizzare le comunità? Quali i nuovi bisogni e quali le emergenze inattese? E, nel dettaglio, cosa riteniamo che sia "fondamentale", in senso educativo e – in fondo – desiderabile per i più giovani cittadini? Quali esperienze (processi amministrativi, integrazioni funzionali, norme, leggi, ordinanze...) già in atto possiamo usare? Quali rigenerare? Quali attivare ex novo?	Quali attori, quali energie, quali risorse e quali "dispositivi" (anche gestionali) ci servono? Quali norme e architetture amministrative, quali norme, atti, leggi si sono dimostrati utili e quali vanno cambiati e aggiornati?
Manutenzione	Come curiamo ciò che esiste già (territorio, spazi, trasporti, reti locali, sistemi integrati di "comunità educante", sistemi di protezione delle fragilità, servizi educativi, ecc.)? Come valorizziamo le esperienze passate? Con quale e quanto coraggio (anche nella gestione amministrativa, progettuale, sia pubblica che non pubblica) e verso quali esiti di miglioramento riconosciamo errori e passi falsi e da essi impariamo? Come sostituiamo ciò che non si può più mantenere (esperienze, spazi, soluzioni operative)? Come possiamo riorientare ciò che esiste verso funzioni diverse e prossime (un Nido che si caratterizza come comunità delle famiglie; un Centro Aggregativo che sostiene la DAD/DDI; una scuola che si fa amplificatore esplicito delle fragilità educative oltre che delle fatiche di apprendimento...	
Comunità	Come possono le iniziative poste in essere per rispondere a una emergenza grave, in questo caso riferite ai minorenni e ai loro contesti, qualificare le comunità in cui avvengono, se non addirittura migliorarle? Quanto le possono caratterizzare "mentre" avvengono e quanto rimane alla loro conclusione? Quali attori possono attivarsi e quali correlazioni fra loro possono stabilirsi in modo non solo estemporaneo?...	

La conoscenza del contesto di riferimento, cioè il campo afferente all'infanzia e all'adolescenza, deve essere la base di partenza di questo processo di riflessione e azione. Si evidenzia infatti che l'architettura istituzionale, in prima istanza pubblica, che si è venuta a determinare storicamente nel nostro Paese è caratterizzata da complessità, una situazione, già rilevata nel 2015 dall'Autorità nazionale garante per l'infanzia e l'adolescenza nel dossier non a caso intitolato "Disordiniamo".

Tale situazione di complessità impone di riconoscere che le tre aree di attenzione di cui sopra non sono tra loro organizzate in gerarchia, ma che è necessario "nello stesso tempo", ancor più in una situazione emergenziale (come è quella pandemica e *mutatis mutandis* lo stesso sono un terremoto, una devastazione ambientale, un ponte che crolla in una grande città...) "manutenere" l'esistente orientandolo alla risposta immediata e necessaria/urgente, porre le basi per (ri)generare i sistemi (le norme, le relazioni, le funzioni) e puntare, con decisione e coraggio, verso l'attivazione di tutte le risorse che la "comunità" può offrire e creare.

15.2.3
Appunti di resilienza

Il confronto con le esperienze pandemiche recenti e altri avvenimenti di crisi dei sistemi più prossimi (si pensi alla guerra in Ucraina) spinge a porre in evidenza e valorizzare apprendimenti derivanti da tali situazioni reali già in corso.

Gli apprendimenti sollecitano i singoli e le comunità, i professionisti e le organizzazioni, le istituzioni e in generale tutti gli stakeholders delle politiche per l'infanzia e l'adolescenza, a ri- partire dal la (ri) scoperta del valore (valore comune e pubblico, connesso ai beni comuni e pubblici) di aspetti quadro dell'esistenza di ciascuna persona – la salute, l'educazione, l'agibilità delle persone nel lavoro/ società¹⁵, i diritti – come infrastruttura di comunità sostenibili, forti "e" resilienti e, nello specifico, a ri-assumere e rafforzare il ruolo/ compito delle strutture pubbliche chiamate a sovrintendere, accompagnare, stimolare, nutrire questo quadro. La situazione pandemica ha restituito consapevolezza ad esempio al valore del sistema sanitario e scolastico come beni pubblici.

¹⁵ Sul concetto di "agibilità" anche in senso economico sociale e riferita all'ambito della giustizia sociale si vedano Amartya Sen e AAVV.

Le stesse analisi, pur parziali, riportate in questa sede, riferite agli elementi di “resilienza di comunità” richiamano alla necessità di attivare processi comunitari in cui il ruolo pubblico è insostituibile e deve necessariamente, in una prospettiva resiliente, fornire un quadro di (possibilità di) azione della comunità stessa e di alleanza: cittadini e organizzazioni di cittadini, locali, nazionali, internazionali.

Su questo specifico aspetto, riguardante la possibilità di attivare soluzioni orientate alla resilienza di comunità per l’ideazione la progettazione e la gestione di attività per l’infanzia e l’adolescenza in situazioni di emergenza (di livello micro o macro) , secondo l’ottica sopra esposta, si elencano i seguenti punti di attenzione:

- **analizzare/conoscere con estrema precisione il quadro di riferimento normativo/funzionale** dei soggetti e delle responsabilità; può sembrare pleonastico, ma in una situazione di emergenza, specialmente se “improvvisa”, non solo le filiere operative possono entrare in crisi, ma si evidenziano le zone grigie, le contraddizioni funzionali pre-esistenti. Conoscere il sistema di riferimento è una preziosa risorsa, soprattutto sul versante operativo e amministrativo. Non è possibile in generale che questo accada senza un lavoro strettamente “in team” in cui si dipanano le responsabilità, si agiscano i ruoli propri e siano riconosciuti anche (questo è uno degli aspetti più critici) i cosiddetti “ruoli integratori”¹⁶;
- **attivare le responsabilità**, con la possibilità di intervenire con correttivi procedurali e migliorare il sistema di lavoro;
- verificare preliminarmente, laddove previsto, la presenza di **Piani esecutivi di emergenza o similari**, il loro aggiornamento e la loro concreta attivabilità;
- attivare il più possibile **approcci operativi specifici e olistici**: che siano a un tempo “intitolati” alle funzioni specifiche ascritte nelle filiere (amministrative e gestionali) e olistici con una supervisione cioè del buon esito dell’intera procedura al di là

¹⁶ Una parte non indifferente del lavoro di Franca Olivetti Manoukian è dedicata a questi aspetti, in particolare in riferimento ai servizi sociali, assistenziali e sanitari. Non è ancora risolto il nodo, pur in una situazione mutata, segnalato sin dal 1985 un “Gestione organizzativa e ruoli integratori” (“Appunti dello Studio”, rivista a cura dello Studio APS, n. 2, Unicopli, Milano, 1985, pp. 19-38: <http://www.studioaps.it/soci-e-collaboratori/soci/20-franca-olivetti-manoukian.html>), in cui si presenta la fattispecie di quei “ruoli di confine” fra servizi (mutatis mutandis, fra settori, dipartimenti, livelli amministrativi e decisionali etc.) che possono connettere funzionalmente procedure che, per loro natura, sono multi-pluridimensionali, come lo sono la maggior parte di quelle afferenti all’infanzia e all’adolescenza.

delle sue singole parti. Questa funzione, spesso demandata in emergenza a strutture proto-commissariali, è via via da integrare auspicabilmente nell’alveo della “normale amministrazione”;

- impostare un sistema di implementazione dei servizi e delle occasioni per l’infanzia e l’adolescenza che integri in special modo l’area educativa, quella sociale, quella della cura e logistica del territorio e della protezione di famiglie e lavoratori (con attenzione dedicata ed esplicita discriminazione positiva per le categorie più fragili e, in riferimento al lavoro e alla composizione dei tempi di vita/lavoro, delle donne);
- **consolidare e “manutenere” l’integrazione fra l’Amministrazione pubblica e le scuole**, intese sia come singoli Istituti (considerando le non irrilevanti conseguenze della normativa sull’Autonomia);
- proporre soluzioni che tengano conto nella misura del possibile della possibilità di **coinvolgimento di famiglie e singoli cittadini**;
- non rimanere indifferenti alle potenzialità legate alla presenza e capacità di azione del **settore privato profit**, specialmente nell’ambito del campo della **Responsabilità sociale di impresa**;
- impostare infine, ma non meno importante, un sistema di lettura dei bisogni, ideazione di risposte e servizi, loro gestione fondato su caratteristiche di **“welfare di comunità”**, in cui i soggetti attivabili in modo sussidiario orizzontale (segnatamente, in questa sede, il **terzo settore**) possano **co-agire insieme alla sfera pubblica**, nell’ottica del **valore/bene comune**¹⁷.

¹⁷ Su questo argomento si segnala che dal 2020 vi sono state importanti novità normative con la Sentenza della Corte Costituzionale 131/2020 (introduzione del concetto di amministrazione condivisa: <https://www.cortecostituzionale.it/actionSchedaPronuncia.do?anno=2020&numero=131>) e la legge 120/2020 di conversione del decreto legge n. 77/2020 cosiddetto “semplificazioni” (<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2020/09/14/20G00139/sg>) che introduce un coordinamento normativo fra il CTS (Codice del terzo settore, D.Lgs. 117/2017) e il CCP (Codice dei contratti pubblici, D.Lgs. n. 50/2016). In base ad essi, non è fatto obbligo di utilizzo esclusivo del CCP per gli affidamenti al TS, atteso che la P.A. può valutare quando sia maggiormente opportuno ed efficace coinvolgere gli enti del terzo settore nella progettazione ed erogazione di determinati servizi in un’ottica di amministrazione condivisa, ad esempio nel caso in cui risulti necessario coinvolgere il privato sociale nella preliminare analisi del fabbisogno; in tal caso sono da riferimento i rapporti di collaborazione e coprogettazione fra pubblico e privato di tipo non sinallagmatico fra committente e appaltatore, appunto con strumenti di coprogettazione/cogestione e in generale afferenti alla sfera dell’Amministrazione condivisa.

I sopracitati punti di attenzione non sono riportati come descrizione progettuale di una utopia, atteso che essi potrebbero essere considerati inarrivabili o solo teorici. Sono invece, una proposta di sguardo e di direzione che tratteggia elementi di “pubblica” azione di governo di processi complessi che possono occorrere, lo dimostra la pandemia, in modo deflagrante e inatteso.

Non è ovviamente possibile prevedere l'imprevedibile; ma le situazioni di crisi qui richiamate non sono imprevedibili e sono anzi oggetto di studio e di analisi, così come lo sono le aree di miglioramento necessarie nei processi, anche pubblici e amministrativi. Non è né corretto, né ormai ammissibile dopo quanto accaduto a partire dal febbraio 2020, non riconoscere le fragilità dei sistemi, per porvi rimedio anche perché, citando Saramago «*ne sapremmo assai di più delle complessità della vita se ci fossimo applicati a studiare con determinazione le sue contraddizioni, invece che perdere tempo con le identità e le coerenze, le quali hanno il dovere di spiegarsi da sole*»¹⁸.

15.2.4

La specializzazione del servizio sociale rivolto a situazioni di emergenza codificate¹⁹

In conclusione, alcuni elementi di analisi sul ruolo del Servizio sociale nelle situazioni di emergenza. Sul piano operativo l'intervento si configura con una struttura a doppio binario che trova altrettante modalità organizzative: la prima interna resa disponibile dagli operatori dei servizi sociali e delle realtà pubbliche e private locali presenti e attive in campo socio-assistenziale nel territorio interessato dall'emergenza e la seconda costituita dagli assistenti sociali esterni e/o volontari che intervengono a supporto nella gestione dell'emergenza. La dimensione interna esprime una posizione privilegiata per la conoscenza del territorio, delle risorse, dei servizi e delle funzioni e la portata operativa che il mandato istituzionale vi attribuisce. La seconda opzione si sostanzia invece

nella possibilità di poter disporre di risorse professionali aggiuntive a quelle locali specificatamente disponibili e preparate a intervenire nella gestione dell'emergenza. Se i punti di forza attribuibili a entrambe le appartenenze risultano chiari, emergono anche dei punti di debolezza. Per gli operatori locali un ruolo determinante è esercitato dall'effetto che la calamità ha determinato nelle loro vite, nelle loro case e nei loro luoghi di lavoro. Oltre a dover svolgere un mandato di aiuto nei confronti della popolazione in generale, si trovano essi stessi in una condizione di bisogno con i medesimi effetti psicologici e di incertezza emotiva che si ritrovano nelle persone di cui ci si deve occupare. Nello stesso tempo l'intervento di assistenti sociali esterni porta in sé alcuni elementi di criticità da presidiare quali: la limitata contestualizzazione per la mancanza di conoscenze o per la volontà di rendersi in poco tempo operativi e utili.

Un possibile modello di servizio sociale in contesti di emergenza non può prescindere da entrambe le modalità. Il senso dell'intervento da parte di soggetti esterni è quello di esercitare azioni di supporto alla popolazione colpita dall'emergenza. Che si può concretizzare attraverso l'affiancamento degli operatori locali che condividono la medesima professione. La condizione che favorisce l'incontro e l'intreccio delle due appartenenze è rappresentata dalla comune identità professionale, con linguaggi, valori e metodologie condivise che facilitano la continuità del lavoro. In effetti, le calamità e i disastri ambientali che hanno caratterizzato la vita del nostro Paese negli ultimi decenni, e in ultimo l'emergenza sanitaria dovuta alla pandemia Covid, hanno dato il via a un impegno più marcato del servizio sociale. Si sono avviate ricerche e discussioni su questo tema con la pubblicazione di contributi che hanno favorito la costruzione di un quadro maggiormente organizzato di riflessioni teoriche ed esperienziali²⁰. Ci sono due anime che devono trovare connessioni e modalità di realizzazione: quella legata all'intervento immediato in caso di calamità naturali e quello nelle emergenze personali e familiari. Due facce della stessa medaglia che necessitano di teorizzazione e modelli operativi. Il trauma del singolo ha sempre un risvolto più ampio nell'ambiente e nel contesto in cui l'individuo vive. Così come anche le calamità di massa hanno un risvolto individuale in ogni persona coinvolta²¹.

18 José Saramago, *La caverna*, p. 18 ed. Einaudi Tascabili.

19 Si rimanda a: Calbucci R., Deidda M., De Santi M., Di Rosa R.T., Fiorentini A., Giuliano E.M., Gui L., Mordegli S., Pelosio S., Sartori F., Ticchiati R., Zannoni A. (2016), Servizio sociale e calamità naturali. Interventi di servizio sociale, Edizioni EISS Roma AA.VV. (2012), Gli interventi di servizio sociale nelle calamità naturali in “La professione sociale” rivista di studio analisi ricerca semestre monografico a cura del centro studi di Servizio sociale anno 22-n. 43.

20 Ad esempio nasce così ASPROC, costituitasi nel 2015, che ha segnato l'ingresso della comunità professionale in tutte le situazioni di estrema emergenza, nell'ambito della Protezione Civile.

21 Stanulovic N. (2005), *Psicologia dell'emergenza. L'intervento con i bambini*

Nelle situazioni di emergenza è fondamentale che il Sistema dei Servizi Sociali continui a garantire, e anzi rafforzi, i servizi che possono contribuire alla migliore applicazione delle direttive del Governo e a mantenere la massima coesione sociale di fronte alla sfida dell'emergenza. È un ruolo che il Sistema dei Servizi Sociali deve svolgere nei confronti di ogni membro della collettività, con particolari attenzioni verso coloro che si trovano, o si vengono a trovare a causa dell'emergenza, in condizione di fragilità, anche in relazione alla necessità di garanzia dei Livelli essenziali delle prestazioni sociali di cui all'articolo 22 della legge n. 328/2000²². I professionisti assistenti sociali sono quindi chiamati a essere parte attiva e generativa in un quadro fortemente instabile e con sviluppi incerti.

15.3 Pandemia e servizi sociali ed educativi, territoriali e domiciliari

15.3.1

Gli apprendimenti dalle esperienze di prossimità

L'esperienza della pandemia è stata un trauma collettivo che ha coinvolto operatrici e operatori come persone e anche come professionisti: mentre eravamo diventati tutti vulnerabili e cercavamo di stare nella tempesta che travolgeva e stravolgeva le vite personali e familiari, abbiamo continuato a stare in prima linea.

Una sfida accolta da molti servizi sociali pubblici e del terzo settore è stata quella del lavoro in presenza con tutte le misure precauzionali previste. Le realtà sono state molto diversificate nei territori, in base alle disposizioni adottate dalle regioni e dagli enti locali sia per il personale dipendente che per i soggetti del terzo settore gestori dei servizi sociali ed educativi.

Il lavoro in presenza ha suscitato tante domande: la necessità di utilizzare le mascherine, le visiere, i vetri di separazione... ha rappresentato una precauzione necessaria per non interrompere i servizi, ma che tuttavia ha altamente modificato la relazione, per

²² e gli adolescenti, Carocci, Roma.

²² Si veda ad esempio la Circolare 1/2020 del Ministero del lavoro e delle politiche sociali.

le difficoltà concrete, relative al linguaggio non verbale, ma anche alla comprensione.

Vi è stata una difficoltà logistica, soprattutto nella fase iniziale, connessa alla possibilità che gli enti hanno avuto e offerto, più o meno tempestivamente, di dotare il personale dei dispositivi di sicurezza e di procedure chiare, sicure e rassicuranti.

Sul piano relazionale ci si è misurati con la fatica di incontri fatti di sguardi, di voci filtrate dalle mascherine, senza mostrare la bocca con i sorrisi ma anche con tutta la comunicazione non verbale connessa; l'impossibilità di stringere la mano e di abbracciarsi. Questo nel lavoro con le bambine e i bambini più piccoli ha rappresentato un problema molto importante, come con le bambine e i bambini e gli adulti con maggiori difficoltà nella comunicazione verbale per competenze linguistiche, diverse abilità o altro.

Nei primi tempi è stato un elemento di crisi l'investire sulla possibilità di costruire una relazione che si fonda sulla fiducia, sul fidarsi e sull'affidarsi quando a stento si era riconoscibili. D'altra parte in tante situazioni ci si è misurati con le resistenze delle famiglie a utilizzare i dispositivi di sicurezza. Questo è stato motivo di un lavoro sulla consapevolezza e sulla responsabilità verso di sé e verso gli altri. La squalifica della mascherina – non utilizzata, nella prima fase, troppo spesso abbassata – esprimeva spesso un atteggiamento di rifiuto delle regole e di assenza di senso civico, per cui il lavoro con i genitori e con bambini e adolescenti è stato centrato sul senso di interdipendenza, di solidarietà, di cittadinanza attiva: a volte questo rifiuto sollecitava nelle operatrici e negli operatori un sentimento di fastidio o di rabbia, per la mancanza di rispetto che esprimeva nei confronti di chi continuava a svolgere la propria funzione, esponendosi al rischio del contagio.

Nelle varietà dei servizi offerti in cui si è espressa una prossimità "limitata", ma non per questo meno ricca di potenzialità, possono essere rilevate alcune grandi aree:

- L'intervento a casa, nelle diverse forme dell'*home visiting*, dell'educativa domiciliare nonché le stesse visite domiciliari, ha richiesto creatività e flessibilità per mantenere la relazione, trovare modalità di presenza in ambienti piccoli e sovraffollati, rinunciare o comunque modificare quegli aspetti di quotidianità che caratterizzano l'affiancamento domiciliare e il sostegno alla genitorialità, quali il preparare e/o consumare cibo insieme. Lì dove l'*home visiting* non si è fermato, ci si è misurati con le preoccupazioni del contatto ravvicinato, dell'esporre sé stessi

e i propri familiari, tornati a casa, ma anche delle ricchezze di una vicinanza così preziosa in tempi di isolamento sociale. La potenza della prossimità, del raggiungere gli irraggiungibili, dell'“andare verso” si è manifestata in questo tempo con grande forza, supportando le famiglie a non desistere nel prendersi cura dei loro piccoli, a cercare di garantire loro le cure primarie (vaccinazioni, visite) e la responsività raggelata dalla paura. Il rischio che il distanziamento facesse arretrare sul piano dei diritti è stato molto vero e concreto, soprattutto per chi vive già ai margini o è più vulnerabile per motivi soggettivi.

- L'intervento con i gruppi: lì dove è stato riconosciuto come possibile è stato necessario ridefinire i numeri, l'uso degli spazi, le procedure di accoglienza con il triage, l'allestimento della stanza Covid-19, gli accordi con i genitori. Questi mesi sono stati segnati dal continuo alternarsi di tamponi, quarantene, e dove le scuole sono state in modo prevalente funzionanti da remoto, i servizi di educativa territoriale nelle diverse declinazioni si sono articolati per offrire spazi e strumenti a sostegno della partecipazione delle bambine e dei bambini con quella che è stata chiamata “DAD solidale”, Didattica A Distanza solidale. Nella primavera e nell'autunno del 2020 la dispersione scolastica aveva segnato infatti in alcune aree del Paese un'impennata, sintomo del grande disagio dei bambini e delle famiglie. Lì dove gli enti locali sono stati disponibili e con il sostegno generoso di di soggetti del Terzo settore e del volontariato²³ è stato possibile sostenere la partecipazione alla vita scolastica. Molte sono le esperienze di bambine e bambini di scuola primaria affaticati e in difficoltà nel partecipare alle lezioni con insegnanti, anche loro stressate, che però in molti casi, anche attraverso gli schermi hanno intercettato sofferenze, paure e maltrattamenti e hanno attivato la rete di aiuto e protezione.
- La prossimità attraverso lo schermo: il tempo della pandemia è stato caratterizzato dalla sperimentazione di relazioni in modalità da remoto per costruire/mantenere prossimità lì dove non è stato possibile l'incontro in presenza, un'esperienza che ha permesso di ampliare le potenzialità di intervento ordinarie, perché in alcuni casi ancora oggi prosegue in tante forme di relazione di cura sia in ambito clinico sia sociale.

Dopo il disorientamento della prima fase, progressivamente sono effettuate delle sperimentazioni motivate dal desiderio di essere

vicini nonostante la distanza, consapevoli degli effetti devastanti dell'isolamento sociale e il possibile aggravarsi di situazioni di violenza amplificate dallo stress della convivenza.

In questa prospettiva sono state elaborate riflessioni con delle annotazioni che consentissero di prepararsi e gestire con consapevolezza l'incontro da remoto, sia nell'emergenza sia poi ogni qual volta si è riproposto nelle situazioni di positività o di quarantena.

La prossimità attraverso lo schermo ha obbligato i professionisti a riflettere su dinamiche interagenti nella relazione di aiuto, alcune nuove, altre forse no ma in genere collocate sullo sfondo:

- il controllo dei familiari/conviventi sulle comunicazioni;
- l'attivazione emotiva difficile da gestire a distanza;
- l'esposizione delle persone a una intimità;
- l'esposizione degli operatori a una intimità.

La pandemia ha imposto ai servizi e alle comunità locali di confrontarsi con una richiesta di aiuto materiale massiccia e diffusa a cui sia gli enti pubblici che quelli del terzo settore non erano attrezzati a rispondere. La situazione di emergenza che si è creata ha richiesto di:

- ri-pensare il confine tra diritti e assistenza;
- guardare come la pandemia stava ampliando in maniera veloce e massiccia le disuguaglianze tra persone, famiglie, aree del Paese;
- riflettere su come, soprattutto in alcune aree il clima di emergenza che si stava creando e le esigenze indifferibili aprivano un varco, in assenza di altre risposte, al potere criminale che poteva offrire denaro e beni riproponendo la propria forza illecita nei territori.

Sono state organizzate quindi diverse forme di aiuto, con una progettualità leggera, ma segnata da una intenzionalità e da una cornice di diritti, legalità, solidarietà.

Un esempio tra i tanti può essere quello della cooperativa Orsa Maggiore, di Napoli, che ha proposto l'“Operazione colibri” sulla scia della favola e del murales che pochi mesi prima le ragazze e i ragazzi dell'Educativa territoriale avevano dipinto sul muro della sede.

²³ Ad esempio Con i Bambini impresa sociale.

L'intervento si è strutturato su più livelli:

- ricognizione di bisogni emergenti tra le famiglie del territorio, a partire da quelle in carico ai servizi interni e a quelle segnalate dai servizi sociali territoriali del Comune per fare emergere le diverse esigenze: generi alimentari e per l'igiene personale e della casa di prima necessità; prodotti per bambine e bambini piccolissimi, quali pannolini, detergenti, ecc.; articoli per sostenere il diritto allo studio e al gioco: quaderni, colori, giochi; strumenti tecnologici per la DAD e la connessione alla rete; infine consulenze per accedere ai benefici e ristori che progressivamente sono stati messi in campo dal Governo e dall'Ente locale;
- promozione di una rete di solidarietà: con appelli attraverso sia i social sia i contatti informali e formali è stato chiesto un impegno solidale attraverso la fornitura di risorse economiche, beni e servizi per sostenere le famiglie e contrastare l'impoverimento e le diseguaglianze;
- la distribuzione ha rappresentato un'occasione per incontrare le persone, per ascoltare le preoccupazioni, per rinforzare il legame.

Questa iniziativa è stata anche un'occasione di solidarietà e di rafforzamento dei legami di comunità perché oltre alle operatrici si è avuta la presenza di volontarie/i per garantire che l'intervento fosse sicuro e trasparente, nel mantenimento delle distanze, nel compilare i moduli per la consegna, ecc.

15.3.2

Il supporto alle operatrici e agli operatori

L'esperienza pandemica ha insegnato che per sostenere la sfida della prossimità durante un'emergenza è possibile costruendo spazi di solidarietà e di ascolto, garantendo strumenti di confronto e di supervisione nelle équipe per trattare la vulnerabilità personale e professionale ed esplorare la necessaria innovazione. Da questo punto di vista, si può immaginare che l'introduzione del LEPS Supervisione dei servizi sociali sia anche frutto degli apprendimenti della pandemia.

La pandemia ha molto interpellato ciascuna/o sulla possibilità, sulla capacità e sulla necessità di riconoscere, esplicitare, fronteggiare il trauma dell'isolamento nelle diverse dimensioni soggettive e relazionali.

Ciascuna/o è stato messo in crisi da una esperienza traumatica così pervasiva che ha investito la vita personale e familiare sulle direttrici della paura, dell'isolamento, del dolore.

Anche chi ha continuato senza sosta a lavorare sul piano personale e familiare ha fatto i conti con l'isolamento, con l'impossibilità di incontrare i familiari; a volte con la separazione anche in casa da congiunti contagiati; a volte con il lutto per la morte di persone care o comunque prossime, quelle direttamente esito del Covid-19, quelle invece esito di altre malattie, ma che per il Covid-19 non hanno consentito vicinanza né nella morte né nei riti di congedo.

Questa esperienza così diffusa ha segnato le vite anche di operatrici/ori chiamati sul piano delle relazioni professionali a esprimere vicinanza a bambine e bambini ai quali sono morti i genitori, i nonni o altri cari; a genitori depauperati di energie per la malattia e la morte dei loro cari.

Mentalizzare il trauma della malattia e del lutto in pandemia è stata una delle sfide nelle équipe: sostenere gli operatori nel mettere in parola il dolore e l'angoscia, nel so-stare davanti alla morte, nel trovare modi in remoto e in presenza per aiutare bambine e bambini e giovani e adulti a fronteggiare la perdita, l'inevitabilità, l'assenza. Anche qui la resilienza ha permesso di piangere, scrivere messaggi, raccontare storie, lanciare palloncini, costruire vicinanza nella distanza nei gruppi di lavoro e nelle relazioni.

Il lavoro di supporto a operatrici/ori è stato finalizzato a "uscire" da una rappresentazione della pandemia segnata dalla banalità nella narrazione dei numeri, delle misure di prevenzione, dei tamponi e dei vaccini. Si è lavorato per dare voce corale alle emozioni e anche per trovare parole per comprendere ed elaborare il significato, l'impatto e i cambiamenti necessari, utilizzando un linguaggio chiaro, trasparente, corretto e maneggiabile. Un linguaggio per le bambine e i bambini, per i giovani, per le donne e gli uomini, come persone.

Un linguaggio da utilizzare per facilitare la comunicazione nelle relazioni: tra pari, tra figli e genitori, tra fratelli.

Infine una riflessione che è emersa con forza è quella sulla necessaria innovazione, culturale e operativa. Si è affrontato cioè in modo critico la "pensabilità" di svolgere le professioni di aiuto in queste modalità. Per alcune operatrici e operatori vi è stata proprio una crisi di identità professionale e il dubbio sul senso, prima ancora che sulla possibilità, di effettuare il lavoro in modalità così rigide, sulla utilizzabilità di metodologie e strumenti centrati sulla relazione, sulla prossimità, sulla domiciliarità.

Il lavoro in équipe ha permesso di elaborare le criticità connesse a:

- la necessaria trasformazione e identificazione delle diverse difficoltà connesse allo stress personale derivante dalla situazione generale e dell'ansia da contagio,
- lo stress relativo alla necessità di mettere in discussione modalità di intervento e stili relazionali consolidati e di sperimentarsi in novità,
- i dispositivi da adottare per sostenere sul piano emotivo e tecnico la trasformazione, incoraggiando e monitorando la sperimentazione.

I formati con cui si è svolto il lavoro di supporto a operatori/ci è stato a geometria variabile nel tempo e secondo le esigenze.

Un *setting* privilegiato è stata l'équipe.

Ciascun servizio ha dedicato un tempo sui diversi livelli:

- ascolto e accoglienza delle preoccupazioni degli operatori, valorizzando l'équipe come spazio di cura del sé, alimentando anche la speranza di un tempo migliore, le aspirazioni a riprendere e a migliorare il lavoro con le persone;
- studio delle disposizioni interne ed esterne per la realizzazione delle attività, le procedure di *tracing contact*, il triage l'organizzazione delle sedi, confronto su dubbi e criticità;
- riprogettazione e monitoraggio dei servizi secondo le nuove modalità.

Un *setting* è stata la supervisione/consulenza a piccoli gruppi di operatori anche trasversali ai servizi per trattare:

- le criticità nelle relazioni con bambini e adulti per la complessità di interventi da remoto, rispetto al sottrarsi, alle intermittenze nella partecipazione, alle interferenze ecc.;
- la gestione di preoccupazioni relative all'emersione di segnali di mal-trattamento ancora più difficili da affrontare nell'attivazione di una rete molto più slabbrata a causa del lavoro a distanza nelle scuole, alla rarefazione delle visite mediche e alle difficoltà della domiciliarità.

La consapevolezza dell'aumento della violenza psicologica ma anche fisica contro i figli e contro le donne, alimentata dallo stress del Covid-19, dalle convivenze forzate, dal distanziamento che ha significato isolamento e trappola per tanti piccoli e grandi, ha rappresentato un tema di riflessione e di ricerca. Ci si è confrontati di volta in volta per rendere esprimibili le richieste di aiuto; per proporre interventi protettivi, anche considerando il rallentato funzionamento del sistema giudiziario di tutela.

METODOLOGIA

APPROFONDIMENTO METODOLOGICO

Possibile metodologia per la gestione della videochiamata

1. Preparazione

a. logistica

- far visualizzare un ambiente neutro, non troppo privato, in ordine e possibilmente sempre lo stesso;
- utilizzare un abbigliamento congruo, non da casa (ad esempio non il pigiama o la tuta);
- assicurare la assenza di altre presenze (figli, altri parenti, animali, ecc.);
- offrire un tempo dedicato all'intervento, che possa consentire concentrazione, ad esempio non mentre si cucina o stira, come avviene a volte nelle videochiamate tra operatori.

Nella prima fase si è considerato utile indossare mascherina e guanti per "allenare e allenarsi" all'incontro con questi dispositivi e all'utilizzo nella vita personale.

b. organizzazione videochiamata

- strutturare il tempo dell'intervento secondo modalità da concordare in ogni équipe per definire obiettivi e produrre dei risultati, quindi con delle fasi come in un'attività/incontro in presenza;
- nel caso dei gruppi: individuare i partecipanti, assicurarsi che i numeri diano la possibilità di una videochiamata in cui ci sia la possibilità di esprimersi.

c. preparazione personale

- come mi sento all'idea di vedere le persone a distanza/ rivedere le persone dopo magari tanto tempo/dover di nuovo utilizzare questa modalità per nuovi eventi
- cosa è diverso oggi tra la modalità "da remoto" e "in presenza"

2. L'incontro

a. cosa dico in premessa

- presento il contesto dove sto (casa, sede) e spiego la mascherina se l'indosso: un modo per stare insieme proteggendoci
- chiedo alle persone (bambine/i, adulti) dove stanno e con chi stanno
- spiego che uso un contatto cellulare che serve solo per queste videochiamate
- come esplicito/tratto la sorpresa/imprevisto di ri-vedersi? Posso dire come mi sento e chiedere come si sentono
- posso esplicitare la difficoltà stranezza della distanza fisica e della mascherina

- esplicito il valore dell'intervento: per cui ad esempio in quel tempo che ci si dedica non ci deve essere la tv accesa

b. obiettivo della videochiamata

La prima videochiamata è per ritrovarsi e concordare in quali condizioni possiamo incontrarci e muoverci (anche se ora non ci incontrassimo per un poco in presenza). Trattiamo:

- la mascherina
- le paure
- le scoperte: ad esempio come sorridere senza far vedere la bocca
- le resistenze (imbarazzo, difese, fughe, ecc.). Un modo per ri-costruire un aggancio è ad esempio partire da me stessa, dalla fatica di questo tempo.

c. conclusione

Inventiamo un rito di saluto

Diamoci un appuntamento

3. Spazio operatore

L'utilizzo della videochiamata è fonte di stress per cui è utile dedicare un tempo al defaticamento emotivo e fisico:

- annoto brevemente emozioni, preoccupazioni, spunti
- tra un incontro e l'altro respiro senza mascherina all'aperto

15.4

I contributi di ONG e associazioni

La pandemia e le "chiusure" connesse hanno reso ancora più evidente l'utilità di considerare la natura non solo socializzante, ma prevalentemente educante dei contesti di vita, per tutti, ma in special modo per le bambine e i bambini, per le ragazze e i ragazzi.

In questi ambiti è stata sempre significativa l'attività dell'associazionismo e delle Organizzazioni non governative che si occupano di infanzia e adolescenza, favorendo la partecipazione e il protagonismo dei cittadini in crescita.

Molte realtà associative locali e reti nazionali di ONG, organizzazioni di volontariato, associazioni di promozione sociale, cooperative sociali hanno reagito al "tempo sospeso" con un pensiero e una azione specifici che hanno permesso di mantenere relazioni significative e di qualità²⁴.

Un tratto saliente che ha accomunato molte di queste iniziative del terzo settore per e con l'infanzia e l'adolescenza durante la pandemia è stata la volontà e la capacità di interagire in modo propositivo e collaborativo con gli enti pubblici locali e nazionali.

Questo, infatti, è un altro "apprendimento" che la pandemia ha ribadito con forza: solo una sinergia tra pubblico e privato sociale può riuscire a dare una risposta adeguata al bisogno di benessere dei bambini.

Il doppio canale della proposizione di attività innovative e della interlocuzione su atti e interventi pubblici è infatti vincente anche, e soprattutto, in una situazione di emergenza e presuppone un dialogo aperto e costante tra gli enti del terzo settore e i diversi livelli della amministrazione pubblica.

²⁴ A pochi giorni dall'inizio delle "misure di confinamento" decise dal Governo italiano, un gruppo di organizzazioni e persone si fecero promotori dell'appello "Lettera aperta al Governo per un #decreto bambini subito" del 22 marzo 2020 (Agevolando, Anfaa, Arciragazzi Nazionale, Care Leavers Network Italia, CNCA, CNCM, Cismai, Fondazione Domus De Luna, Istituto Don Calabria, Progetto Famiglia Onlus, Sos Villaggi dei Bambini, Terra dei Piccoli Onlus, Anna Ancona, Luisa Pandolfi, Elena Buccoliero, Teresa Bertotti, Diletta Mauri) cui si aggiunsero molte Organizzazioni aderenti e persone impegnate a diverso titolo nel mondo dell'infanzia e dell'adolescenza. L'appello chiedeva un #decretobambini, con una task force immediata e misure di protezione per restare attenti a tutte le situazioni di forte vulnerabilità, spesso invisibili, che molti bambini e ragazzi vivevano in quel momento. Alla lettera aperta seguì una petizione popolare.

Con una Lettera aperta a governo e istituzioni (22 marzo 2020), l'urgenza della risposta da fornire a bambini e famiglie, ha permesso di maturare esperienze e proposte metodologiche e organizzative per l'emergenza che è utile richiamare in quanto utili schemi di riferimento ancora oggi. In relazione agli eventi pandemici, le proposte a suo tempo formulate da organizzazioni e professionisti impegnati nel settore della tutela e della promozione dei diritti di bambini e adolescenti, possono essere reinterpretate sullo sfondo delle differenti fasi di sviluppo dell'emergenza sanitaria.

Nella fase iniziale data la necessità di garantire:

- la continuità degli interventi educativi, sanitari e sociali a livello territoriale per bambini, ragazzi, care leavers e famiglie in situazione di vulnerabilità;
- la rilevazione attenta e tempestiva di situazioni di disagio e di sofferenza dei bambini e dei loro genitori vulnerabili disponendo interventi immediati di tutela e protezione;
- il sostegno al sistema di protezione sociale per i bambini e gli adolescenti vulnerabili.

Le urgenze operative individuate sono state:

- *costituire task force locali*, coordinate da una figura istituzionale, tra scuola, autorità giudiziarie minorili, servizi sociali, sanitari e terzo settore (comprese le associazioni familiari), accreditati e collegati ai soggetti decisori locali/regionali, per segnalare e per intervenire subito sulle situazioni più fragili e a rischio con interventi di sollievo e monitoraggi quotidiani;
- *realizzare i necessari interventi urgenti di tutela*, attivati anche in attuazione a provvedimenti dei Giudici minorili;
- *creare gruppi di informazione e sostegno psicologico per insegnanti*; lo stesso dovrebbe essere realizzato anche nei confronti dei piccoli della fascia 0-5 anni;
- *sensibilizzare le forze dell'ordine a dare tempestivo riscontro alle chiamate di aiuto* che possono ricevere rispetto a situazioni di violenza familiare;
- *sostenere il lavoro degli operatori coinvolti* nei servizi residenziali fornendo supporto sanitario e intervenendo nelle situazioni più delicate (affidatari, case-famiglia, comunità educative, comunità genitori-bambini, centri antiviolenza, case rifugio);
- *sostenere e rafforzare il sistema integrato pubblico – terzo settore*, esposto al rischio di collasso nella gestione dei servizi essenziali per la tutela dei bambini, dei ragazzi, delle famiglie

Alle richieste emerse in questa prima fase c'è stata in effetti una prima risposta con la Circolare n. 1/2020 del Ministero del lavoro e delle politiche sociali, a oggetto: Sistema dei Servizi Sociali – Emergenza Coronavirus, che ribadiva la *continuità dei servizi*, evidenziava gli *ambiti di attività particolarmente critici* (Senza fissa dimora, Servizi domiciliari, Colloqui telefonici con i soggetti in carico, Violenza domestica); stabiliva che per gli Operatori sociali doveva essere garantito il rispetto pieno delle precauzioni a tutela della salute pubblica di ognuno di essi.

In una fase intermedia di gestione dell'emergenza, le lezioni apprese hanno sollecitato un adattamento più complesso, nel quale si è *riflessa la* multisettorialità e multidisciplinarietà che caratterizza il lavoro in questo ambito, in particolare, *sul piano organizzativo* si sono confermate strategiche le équipes metropolitane o di area, interistituzionali e multiprofessionali, comprendenti servizi sociali, sanitari e educativi anche gestiti dal terzo settore (...) in modo da:

- assicurare la necessaria integrazione tra gli interventi che i servizi prestano all'utenza, sia pure con modalità mutate;
- stimolare l'integrazione tra servizi della rete di tutela, nel caso si rilevino particolari situazioni di sofferenza, affinché vengano assicurati gli interventi di sostegno o di protezione;
- promuovere e mettere in rete azioni tese a limitare l'effetto negativo, sullo sviluppo e il benessere di bambini e famiglie, delle necessarie misure di isolamento sociale, e promuovere risposte positive ai bisogni di sviluppo dei bambini. A titolo di esempio: superare le i disparità in termini di dotazione tecnologica o modalità organizzativa nello svolgimento dell'attività scolastica sin dalla fascia di età 0-3 anni; distribuire materiale informativo (anche in diverse lingue) in forma *child e family friendly* (ETR) e sui servizi esistenti negli ambiti territoriali per i bambini e le famiglie, in modo da garantire una informazione corretta, capace di prevenire situazioni di panico e allarme sociale;
- continuare a garantire gli interventi di protezione in emergenza.

Altrettanto interessante riportare le proposte formulate in quel periodo da un gruppo di operatori ed esperti, prevalentemente appartenenti al terzo settore, circa la creazione di "Poli bambini e ragazzi - luoghi diffusi per una comunità che educa e partecipa"²⁵, un'idea che prendeva spunto da ciò che si stava maturando sul campo per concentrare le riflessioni intorno all'educazione diffusa,

²⁵ <https://www.arciragazzi.it/downloads/poli-bambini-e-ragazzi.pdf>

alle esperienze di scuole aperte - dai centri estivi alle ludoteche - al fine di creare un'attività presente su tutti i territori per dare ai bambini e ai ragazzi opportunità educative.

L'idea dei "Poli bambini e ragazzi", emersa per dare risposte alle esigenze di bambini e ragazzi nei mesi estivi, si proponeva, infatti che essi fossero organizzati, su tutto il territorio nazionale, a seconda delle specificità di ciascuna regione, comune, paese, quartiere, secondo le seguenti caratteristiche:

- essere all'aperto e immediatamente "individuabile" (una piazza, una porzione di parco storico-urbano, bosco, prati, spiaggia e/o riva, giardino pubblico attrezzato o no, impianto sportivo, la "piazzetta", ecc.);
- essere raggiungibile facilmente a piedi e/o con minimi spostamenti;
- essere accessibile in autonomia e con accesso per i bambini e i ragazzi con disabilità;
- essere eventualmente incidenti e/o vicino a un luogo chiuso attrezzato (scuola, centro giochi, circolo associativo/sportivo, parrocchia, biblioteca, fattoria, rifugio, stabilimento balneare/ fluviale/lacustre, ecc.) per la fruizione di servizi igienici e spazi adatti ad accogliere in caso di maltempo.

L'interesse ancora attuale della proposta, pur legata allo specifico di quel periodo, sta nel fatto che essa offre un'idea trasformativa e migliorativa delle città, proponendo spazi urbani a misura di bambini e ragazzi (i "Poli")²⁶.

26 Alle sollecitazioni ad intervenire con adeguati indirizzi sul fronte socioeducativo, in parte ha risposto l'iniziativa assunta nel maggio 2020 dal Dipartimento per le politiche della famiglia della Presidenza del Consiglio dei ministri (di intesa con: Ministero del lavoro e delle politiche sociali, Ministero dell'istruzione, Ministro per le politiche giovanili e lo sport, Conferenza delle regioni e delle province autonome, Unione province d'Italia, Associazione nazionale comuni italiani), che approvava le "Linee guida per la gestione in sicurezza di opportunità organizzate di socialità e gioco per bambini e adolescenti nella fase 2 dell'emergenza Covid-19" (https://www.gazzettaufficiale.it/atto/serie_generale/caricaArticolo?art.versione=1&art.idGruppo=0&art.flagTipoArticolo=8&art.codiceRedazionale=20A05563&art.idArticolo=1&art.idSottoArticolo=1&art.idSottoArticolo1=10&art.dataPubblicazioneGazzetta=2020-10-13&art.progressivo=0), cercando di perseguire «il giusto bilanciamento tra il diritto alla socialità, al gioco e in generale all'educazione dei bambini e degli adolescenti e, d'altra parte, la necessità di garantire condizioni di tutela della loro salute, nonché di quella delle famiglie e del personale educativo e ausiliario impegnato nello svolgimento delle diverse iniziative».

La prossimità ai bambini delle associazioni, delle organizzazioni non governative, degli enti del terzo settore che sono impegnate con l'infanzia e l'adolescenza, unitamente alla loro flessibilità di azione e alla creatività innovativa, come confermato nell'emergenza, costituisce un valore aggiunto, un punto di vista e una propositività concreta di cui è necessario tener conto nella programmazione e progettazione integrata per l'infanzia e l'adolescenza.

APPROFONDIMENTO

PANDEMIA E ACCOGLIENZA RESIDENZIALE

Fin dall'inizio della pandemia grande è stato il disorientamento da parte dei responsabili delle comunità di accoglienza residenziale per minorenni che non hanno trovato nelle varie ordinanze regionali, quelle indicazioni che riconoscessero la specificità di queste realtà.

La comunità residenziali per i minorenni, soprattutto quelle organizzate in reti e coordinamenti che hanno potuto condividere le riflessioni e le esperienze di risposta alle tante sollecitazioni determinate dalla pandemia, adottando indicazioni generali declinate per quanto possibile, nella specificità di tali strutture.

In molti casi:

- è stato individuato un referente per la prevenzione e controllo delle infezioni Covid-19 (in genere coincidente con il responsabile per la sicurezza, la prevenzione e protezione (RSPP);
- è stato adottato un piano organizzativo e protocolli di prevenzione, contenimento e gestione del rischio, sulla base di protocolli e di indirizzi regionali e nazionali;
- sono stati informati, formati e aggiornati gli ospiti e il personale sulle misure generali di prevenzione e contenimento del contagio e sull'utilizzo dei DPI.

È stato favorito l'utilizzo di forme alternative di contatto con le figure significative di riferimento affettivo (es. via telefono o con videochiamate) in modo da limitare l'accesso in struttura. In ogni caso i rientri in famiglia e le visite in comunità sono stati concordati con i Servizi invianti, adottando tutte le misure previste dai protocolli e dalle norme per contenere i contagi e nel rispetto di quanto previsto dall'autorità giudiziaria competente.

Confidando in adeguate indicazioni pubbliche sono state prese iniziative per:

- Prevenzione:
 - . Interpretando le indicazioni generali di prevenzione alle strutture di accoglienza per minorenni.
 - . Suggerendo indicazioni specifiche per gli operatori e per gli ospiti.
 - . Gestendo i nuovi inserimenti: effettuazione dei tamponi diagnostici per Covid-19, informazione preventiva sulle procedure e i protocolli adottati.
 - . Mantenendo una vita di comunità il più possibile normale: Attività comunitarie - Attività esterne Visite e contatti tra minori e familiari - Rientri a casa.
 - . Raccordandosi con le autorità sanitarie locale sulle modalità di effettuazione di tamponi diagnostici di controllo periodico e comunicazione dei risultati.
- Gestione del contenimento con specifiche procedure sanitarie per situazioni di presunto contagio di minorenni, con differenziazione per fasce di età:
 - . Rispetto al contenimento interno con: l'identificazione di spazi all'interno della struttura, al fine di poter garantire l'eventuale temporaneo isolamento di ospiti positivi Covid-19, anche attraverso la rimodulazione degli ambienti o individuando una struttura temporanea per accogliere l'ospite; monitoraggio e tracciamento dei contatti; protocolli operativi per la gestione di isolamenti (fiduciari o obbligatori) in struttura.
 - . Rispetto al contenimento con trasferimento esterno con l'individuazione di strutture di accoglienza temporanea deve garantire il mantenimento della natura socioeducativa come da linee di indirizzo nazionali e norme regionali e la specificità di risposte per bisogni specifici (età, presenza di genitori...).

Le Comunità di accoglienza residenziale per i minorenni hanno cercato l'indispensabile raccordo con il sistema pubblico (enti locali, Servizi Sanitari, regioni), sia per un confronto stabile e costante, a livello territoriale finalizzato a definire indirizzi e modalità di coordinamento e comunicazione permanente, che per la ricerca di specifiche modalità di relazione con le Unità Speciali di Continuità Assistenziale (USCA) competenti, in grado di svolgere da punto di riferimento informativo e di intervento rapido in caso di necessità, supportando gli enti gestori nella gestione della prevenzione sia verso i propri dipendenti sia verso gli/le utenti, mettendosi in rete con il Servizio Sociale, e i Servizi Sanitari con competenze e responsabilità specifiche verso le/i minorenni accolte/i.

I casi di positività riscontrati nelle comunità sono stati gestiti da queste come si sarebbero gestiti in qualunque famiglia. Molte sono state le strutture che sono riuscite riducendo il numero dei minori accolti (ad esempio da 8 a 6), in modo da destinare una stanza per l'eventuale isolamento degli ospiti.

Sicuramente l'organizzazione di tipo familiare delle strutture per minori ha permesso e permette di rispondere in maniera adeguata a questa emergenza, anche se è evidente che non è diffusa nelle Istituzioni una adeguata conoscenza di questa realtà.

L'organizzazione di tipo familiare delle strutture per minori, che sono in strutture di civile abitazione, ha permesso di gestire in maniera adeguata la pandemia, pur mantenendo tutti i presidi sanitari previsti dalle normative. Difficile sicuramente il mantenimento del distanziamento in particolare con i più piccoli.

Un approccio comune a diverse reti e coordinamenti di comunità residenziali è stato quello di conoscere quanto avvenuto nelle comunità, dando voce a chi lì vive, per comprendere e orientare le risposte necessarie a contrastare i problemi emersi; in diversi territori sono state fatte ricerche, più o meno strutturate, ma con esiti abbastanza simili.

Alcune risultanze²⁷ di come le comunità di accoglienza residenziale hanno gestito la pandemia e quanto correlato, permettono di raccogliere spunti interessanti e indicazioni su cui sarà necessario intervenire per continuare a (ri)progettare l'accoglienza residenziale.

Una grande maggioranza di ragazze e ragazzi si sono sentiti ascoltati, accompagnati e aiutati dagli educatori nella fase più dura della pandemia. Sono piaciuti di più: l'aver fatto più attività, laboratori, giochi interni; lo stare più tempo tutti insieme. È piaciuto di meno: il non poter uscire, la più stretta e forzata convivenza, la DAD. Si sono sentiti, per certi aspetti, fortunati rispetto ai loro coetanei per i mezzi a disposizione e gli spazi a disposizione.

Gli educatori hanno dovuto; adeguare l'intervento alla nuova realtà, in particolare la "chiusura" nelle comunità; scoprire nuove capacità e attenzioni nelle relazioni con i minorenni ospiti.

²⁷ Nelle righe successive si fa riferimento alla ricerca del Coordinamento nazionale delle comunità per i minorenni (CNCM) che, tra novembre 2020 e gennaio 2021 ha raccolto circa 600 questionari (200 responsabili, 250 educatori e 150 minorenni) in tutta Italia.

15.5

Situazioni di calamità: il post terremoto

A distanza di alcuni anni dal sisma del 2016-2017 che ha colpito l'Italia centrale e coinvolto 140 comuni tra Abruzzo, Lazio, Marche e Umbria, la totalità delle SAE (acronimo di Soluzione abitative di emergenza) è stata consegnata e parte della popolazione, inizialmente alloggiata nei camping e negli alberghi, è tornata nei propri luoghi di residenza. Contemporaneamente sono state progettate e realizzate strutture temporanee per alloggiare le attività commerciali e individuati spazi e strutture per accogliere i servizi pubblici, tuttavia non tutti gli interventi risultano a oggi ultimati. Le attività commerciali sono state delocalizzate, alcune sono state chiuse, altre si sono trasferite nei comuni limitrofi oppure a molti chilometri di distanza.

Negli stessi spazi convivono oggi aree di nuova edificazione temporanea, "zone rosse" completamente escluse al transito delle persone non autorizzate e edifici inagibili che si alternano alle prime ristrutturazioni. Questo processo di re-insediamento ha determinato la totale ridefinizione della geografia urbana e sociale di molti Comuni, soprattutto di quelli più vicini alle zone dell'epicentro, in cui i danni agli edifici sono stati più ingenti.

Mescolando emergenza e ricostruzione (Nimis, 2009) nei paesi così riconfigurati, gli abitanti si sono trovati a vivere in una condizione di forte disagio, molto spesso impossibilitati ad accedere ai servizi e privati delle relazioni affettive e amicali. Il terremoto ha prodotto un vero e proprio processo di dis-integrazione che ha modificato la struttura sociale preesistente (Ligi, 2009). Il differente livello di danneggiamento, le caratteristiche idrogeologiche e socio-economiche dei territori colpiti, hanno reso la standardizzazione dell'intervento emergenziale un ulteriore elemento di vulnerabilità che si è andata a sommare a una serie di fattori.

Il primo è stato il tempo. Infatti, se in alcuni comuni il ritorno alla normalità ha richiesto il superamento della paura e la riorganizzazione di alcuni servizi che sono ripartiti in pochi mesi, in altri, la lunga attesa per la realizzazione dei nuovi villaggi, per l'assegnazione delle SAE e il riavvio dei servizi essenziali (scuola, ambulatori medici, negozi, servizi pubblici) ha richiesto anche anni. Il secondo fattore è stato la disponibilità di suolo necessaria per realizzare i nuovi insediamenti, che molto spesso sono nati a distanza, anche a chilometri dal centro, in cui sono sorti i negozi e i

servizi di base. Il terzo elemento è stato l'assenza di programmazione urbanistica delle stesse aree SAE: con la scomparsa delle piazze, dei centri storici, dei luoghi di naturale aggregazione dei Comuni, le persone si sono trovate a condurre la propria vita in spazi isolati e anonimi, disconnessi dal resto della comunità. Le vie sono state sostituite da strade di servizio, le aree delle SAE, spesso realizzate a bordo strada, sono costantemente lambite dal traffico pesante e camminare a piedi diventa non solo estraniante e stressante, ma anche potenzialmente pericoloso. Gli interstizi liberi all'interno di questi nuovi villaggi non rappresentano più spazi in cui è possibile incontrarsi poiché non sono stati progettati per favorire la socialità (Castrignano 2000); l'alternativa per tutti è restare nelle casette, anch'esse tuttavia arredate in modo standard e uguali per tutti. La periferizzazione e l'anonimizzazione delle abitazioni e dei nuovi insediamenti ha aggravato la sensazione di spaesamento (Landuzzi, 2010) e la perdita del senso di appartenenza ai luoghi, determinando il rischio di un successivo abbandono e di una trasformazione sociale all'interno degli insediamenti abitativi (Di Ludovico e Santarelli 2013).

L'impatto del terremoto e la grande variabilità delle traiettorie di vita delle persone sono stati l'esito dell'interazione tra diverse variabili. Un ruolo primario è stato svolto dalle caratteristiche demografiche, dalla struttura socio-economica e dalle dotazioni territoriali di servizi, ma anche da caratteri più strettamente socio-culturali, come l'attaccamento ai luoghi, le reti di solidarietà locale, il coinvolgimento e i processi partecipativi. Combinati insieme questi elementi producono il livello di vulnerabilità di uno specifico territorio e la variabilità dell'esito disgregativo e accelerativo che un agente distruttivo può determinare sulla comunità (Ligi, 2009) e sulle dinamiche sociali che in alcuni territori erano già in atto (spopolamento, conflitto, disaffiliazione, segmentazione, segregazione). Da questa prospettiva emerge che la ri-configurazione sociale di un territorio post-catastrofe, prodotto anche dalla dislocazione e dal ricollocamento delle comunità, è il risultato della combinazione tra elementi dati e preesistenti ma del tutto singolari e tipici di porzioni anche piccolissime di territorio (struttura sociale, economica e culturale) e modalità standardizzate di gestione dell'emergenza e del processo di recovery.

I "modelli" di gestione dell'emergenza, della provvisorietà e della pianificazione della ricostruzione hanno, troppo spesso, anteposto l'esigenza della correttezza procedurale e burocratica alla qualità della vita della popolazione.

15.6 Terremoto e bambini

Rilevare l'impatto del terremoto e gli effetti che questo ha prodotto, nel breve e nel medio periodo, sui bambini, sugli adolescenti e sui loro diritti ha posto la comunità scientifica, gli amministratori pubblici, la scuola e il terzo settore di fronte a una duplice sfida: da un lato individuare spazi dedicati e definire misure di sostegno e tutela e, dall'altro, elaborare strategie di recupero. Molto spesso, infatti, all'inagibilità delle strutture materiali (case, scuole e luoghi di aggregazione) si è sommata l'impossibilità di poter far ricorso al gruppo dei pari e all'intero tessuto educativo, anche informale, rappresentato dall'intera comunità. L'evento catastrofico ha determinato la perdita della quotidianità, delle routine individuali, della familiarità dei luoghi, del senso di appartenenza e, nei casi più drammatici, anche la perdita degli affetti. Nei comuni in cui il livello di distruzione è stato più acuto e critico, intere famiglie si sono spostate anche a distanze considerevoli dalla propria residenza e i bambini e gli adolescenti si sono dovuti inserire in nuove comunità di pari e adattarsi a nuovi luoghi e a nuove routine. A distanza di anni, il percorso di ritorno verso i comuni di residenza ha innescato lo stesso processo di disaffiliazione (Castel, 2003) della fase emergenziale, le stesse dinamiche, una nuova rottura delle reti affettive costruite durante la permanenza negli alberghi sulla costa adriatica e durante la frequenza delle scuole locali. Un vero ritorno non è mai avvenuto poiché né la ricostruzione materiale né le dimensioni immateriali dell'abitare sono state nel frattempo ripristinate. I bambini, gli adolescenti e le loro famiglie sono tornati in contesti profondamente trasformati sia dal punto di vista delle architetture che dal punto di vista delle comunità e delle opportunità. I territori, deprivati dei beni paesaggistici, dei servizi, delle occasioni di socialità e apprendimento, delle comunità preesistenti, si sono trasformati a loro volta in fattori di vulnerabilizzazione dei percorsi di vita, incidendo profondamente sulle componenti di resilienza dei bambini, degli adolescenti, delle famiglie e delle comunità.

La azioni di risposta dei servizi sociali si sono quindi concentrate nel mettere in sicurezza e rafforzare queste componenti di resilienza, sia nella prima fase emergenziale, sia in quella successiva di pianificazione degli strumenti di recupero e nella programmazione della ricostruzione. Gli Ambiti sociali territoriali coinvolti nella gestione degli effetti del sisma, si sono proposti come soggetti intermedi tra la popolazione e gli enti di gestione dell'emergenza,

secondo la logica della triade di Hirschman (2017): scongiurando le dinamiche di defezione (*exit*) dalla comunità e incanalando le proteste (*voice*) per fare in modo che le istanze della popolazione, i bisogni inespressi e insoddisfatti potessero essere raccolti e presi in carico, rafforzando il grado di attaccamento (anche emotivo) verso la comunità *in primis* e l'entità di riferimento (*loyalty*).

ESPERIENZE

MAPPI16

Facendo riferimento ad alcune iniziative che sono state avviate nel post evento sismico del 2016 è possibile far riferimento a due livelli: quelle rivolte alla comunità e al singolo individuo. In riferimento alle azioni riguardanti la comunità va posto l'accento su due importanti iniziative:

- Progetto "Mappi16" che ha come obiettivo quello di rendere le persone protagoniste del territorio in cui si vive, ridonando fiducia a una visione di comunità, raccogliendo informazioni sul senso di appartenenza locale, sulla concezione di responsabilità collettiva e stimolando proposte per lo sviluppo del territorio distrutto dal terremoto. Il progetto vuole orientare a una ri-generazione urbana attraverso una comunità partecipativa. Mappi 16 permette una riflessione, sapendo che si è dentro un continuo cambiamento, che non è possibile ostacolare, ma è possibile 'gestire' dentro un'appartenenza che possa valorizzare la storia e le proprie 'radici'.
- Sul fronte istituzionale, l'azione più significativa è stata la strutturazione di un Protocollo d'intesa quadro per il coordinamento degli interventi a sostegno di bambini, adolescenti, giovani e famiglie in situazione di vulnerabilità e fragilità e per la promozione di una pedagogia positiva e del benessere sociale. Il documento sottoscritto dalle scuole, dipartimenti sanitari ed enti del terzo settore ha ufficializzato una rete istituzionale degli enti che, a vario titolo, si occupano dei minori e delle famiglie vulnerabili con finalità promozione dell'agio e prevenzione del disagio. Il protocollo si propone di delineare una cornice che orienti pratiche organizzative e di programmazione tra servizi dentro le quali migliorare l'organizzazione e il funzionamento dei percorsi di accompagnamento e orientare pratiche e modelli d'intervento inter-professionali e inter-istituzionali. In particolare si definiscono e stabiliscono due livelli organizzativi:

- GOVERNANCE costituito dai seguenti organismi: Gruppo di Regia territoriale (GrT) con il compito di programmazione e pianificazione e Laboratorio Territoriale (Lab.T) con il compito di progettazione e definizione di azioni;
- METODOLOGICO: definizione di un modello di presa in carico integrata a livello di equipe multi-professionale e inter-istituzionale per la definizione di un Progetto Quadro Individualizzato.

Bibliografia

- Calbucci, R., Deidda, M. De Santi, R.T. Di Rosa, A. Fiorentini, E.M. Giuliano, L. Gui, S. Mordegli, S. Pelosio, F. Sartori, R. Ticchiati, A. Zannoni (2016), *Servizio sociale e calamità naturali*, Edizione EISS.
- Castel, R. (2003), *Le insidie dell'esclusione*, in Assistenza Sociale n.3-4 luglio-dicembre 2003, p. 193.
- Castrignanò, M. (2012), *Comunità, capitale sociale, quartiere*, Franco Angeli, Milano.
- Centro studi di servizio sociale (Cesdiss) (2012), *Gli interventi di servizio sociale nelle calamità naturali - Come affrontare i gravi disagi della popolazione*, in La professione sociale, n. 43.
- Decreto ministeriale del 13 febbraio 2001, Criteri di massima per i soccorsi sanitari nelle catastrofi - Pubblicato nella Gazzetta Ufficiale n. 81 del 6 aprile 2001.
- Di Ludovico, D., e A. Santarelli (2013) *Abruzzo ed Emilia: piani e progetti per lo spazio pubblico*, in Fabietti, V., Giannino, C e Sepe, M. (a cura di), *La ricostruzione dopo una catastrofe: da spazio in attesa a spazio pubblico*, pp. 121-126, INU Edizioni.
- Hirschman, A.O. (2017), *Lealtà, defezione, protesta. Rimedi alla crisi delle imprese dei partiti e dello stato*, Il Mulino, Bologna.
- Kimhi, S., e Shamai, M. (2004), Community resilience and the impact of stress: adult response to Israel's withdrawal from Lebanon. *Journal of Community Psychology*, 32(4), 439– 451.
- Landuzzi, C. (2010), *La progettazione dello spazio domestico. Non solo il "costruito", ma anche il "significato"*, in *Sociologia Urbana e Rurale*, a. XXXII, Franco Angeli, n. 91, pp. 5-16.
- Ligi, G. (2009), *Antropologia dei disastri*, Laterza, Roma-Bari.
- Migliori, M., e Fermani, A. (2020) *Filosofia antica. Una prospettiva multifocale*, Scholè.
- Nimis, G.P. (2009), *Terre mobili. Dal Belice al Friuli, dall'Umbria all'Abruzzo*, Donzelli, Roma.

