

NAVIGA NELLE SEZIONI DEL MANUALE

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

Il testo di questo documento è estratto dal Manuale

SEZIONE DALLA PREVENZIONE ALLA TUTELA



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'Aglio, 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 venuta 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

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.

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 a 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.

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 presa 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 quello 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 pedagogista 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 scientifica, 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 conoscenze 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 équipes 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, possono 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 impregnato 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 adolescenti. 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, proporrò 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.

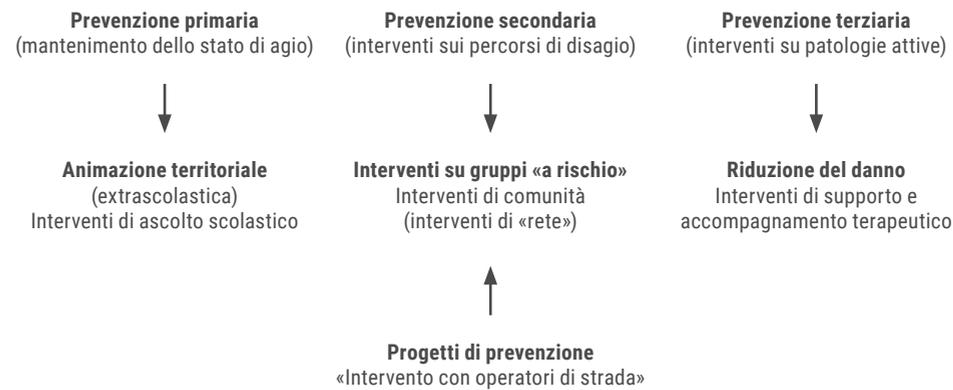
8.3.2

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, abitandole 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 i 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 catastofi 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 capacitazioni 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 fiduciosi, 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 Despina, 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 prossimali. 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., 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: Imprimatur 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). *Ricerchare 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., Ritterman, 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.

Prelezo, 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.

Scravi, 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 Lus, 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 la 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 affidamento (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'equipe 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. Lottica 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 inviati 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 inviati. 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 diventano 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".