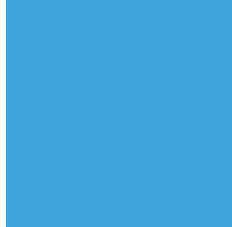


EDUCARE nella COMPLESSITÀ

SPAZI DI CONFRONTO E APPROFONDIMENTO SUI SAPERI
E LE PRATICHE PROFESSIONALI



EDUCARE nella COMPLESSITÀ

SPAZI DI CONFRONTO E APPROFONDIMENTO SUI SAPERI

E LE PRATICHE PROFESSIONALI





Assessorato alle politiche sociali
Area welfare
Servizio politiche per l'infanzia e l'adolescenza e il sostegno alla genitorialità



Area documentazione, ricerca e formazione
Aldo Fortunati
Servizio ricerca e monitoraggio
Donata Bianchi

EDUCARE NELLA COMPLESSITÀ

Spazi di confronto e approfondimento sui saperi e le pratiche professionali

Responsabile del progetto per il Comune di Napoli

Barbara Trupiano, Gianluca Pisano

Coordinamento del progetto per l'Istituto degli Innocenti

Donata Bianchi

Coordinamento redazionale

Graziana Corica, Lucia Fagnini

Hanno collaborato all'elaborazione del testo

Cristina Balloi, Sara Degl'Innocenti, Rosita Deluigi, Elisa Gaballo,
Francesca Gaglione, Francesca Galli, Immacolata Guarracino, Cinzia Luddi,
Marina Maselli, Roberto Maurizio, Mara Menniti, Luca Moroni, Enrico Quarello

Realizzazione editoriale

Paola Senesi (coordinamento), Valentina Rita Testa, Andrea Turchi

Progettazione grafica e impaginazione

Rocco Ricciardi, Ylenia Romoli, Simonetta Scaglione

2024, Istituto degli Innocenti, Firenze
ISBN 978-88-6374-118-6

Il presente rapporto è stato realizzato dall'Istituto degli Innocenti in base all'accordo di collaborazione con il Comune di Napoli, ai sensi dell'art. 15 della legge 241/1990 per la realizzazione di attività di formazione, monitoraggio, documentazione e valutazione su servizi e interventi realizzati nel campo dei contesti socioeducativi, anni 2019-2023.

Sommario

Presentazione	05
Premessa	07
Educare nella complessità. La contestualizzazione del percorso	11
La riorganizzazione dei servizi durante la pandemia	15
La struttura di questo testo	27
1.	
I centri diurni	31
La sfida del cambiamento	32
Funzione educativa dei servizi, ruolo degli operatori e progettazione educativa di gruppo	39
Il rafforzamento della funzione educativa	50
2.	
I laboratori di educativa territoriale	57
Il sapere professionale tra conoscenza ed esperienza	58
Strumenti per la progettazione educativa di gruppo e valutazione dell'intervento	67
Analisi dei dati raccolti al termine della fase sperimentale	74
L'accompagnamento all'uso del PEG	81
3.	
I poli territoriali per le famiglie	93
Un servizio multidimensionale per bisogni complessi	94
La complessità in dettaglio: la lettura dei dati	97
Restituire uno sguardo per scoprire e condividere il valore dell'educativa domiciliare	106
Le dimensioni operative dell'accompagnamento familiare	117
4.	
Le comunità residenziali	129
Le comunità residenziali come luogo di opportunità e resilienza	130
L'educatore di comunità tra minorenni e famiglia: progetti, strumenti e gestioni delle emozioni	134
Il progetto educativo individualizzato (PEI) con minorenni in comunità: rinnovare modelli e approcci per una scrittura e gestione efficace	143
Il PEI con i minorenni in comunità: modelli e approcci rinnovati	149
5.	
Documentare il lavoro educativo e sociale: la piattaforma documentale	157
Premessa	158
La documentazione del lavoro educativo e sociale	160
La piattaforma documentale	164
L'accompagnamento alla documentazione	167
Conclusioni	171
Bibliografia	175

Presentazione

di *Luca Fella Trapanese*

Assessore alle Politiche sociali del Comune di Napoli

Nel percorso di continua evoluzione e trasformazione che caratterizza Napoli, l'attenzione verso le tematiche connesse alla crescita di bambine e bambini, ragazze e ragazzi e, di conseguenza, il sostegno alle loro famiglie nel complesso ruolo genitoriale, rappresenta una costante nelle azioni e nella visione del Comune di Napoli.

Il documento presentato nelle prossime pagine offre una testimonianza di questo impegno. I percorsi di formazione delle operatrici e degli operatori dei servizi socioeducativi diurni e dei servizi residenziali sono finalizzati a potenziare il loro bagaglio di competenze professionali, ma i destinatari ultimi di queste attività sono proprio i bambini, gli adolescenti, i genitori e, *lato sensu*, la cittadinanza e la collettività tutta.

Accrescere la qualità degli interventi in ambito socioeducativo contribuisce a produrre un effetto a catena positivo che, nel lungo periodo, può migliorare le condizioni di vita di tutte e tutti, soprattutto in una realtà complessa come quella napoletana. Investire nell'infanzia e nell'adolescenza, prendendo spunto dalla riflessione del premio Nobel per l'Economia James Heckman, genera benefici sociali ed economici ad ampio spettro.

In tal senso, rispetto al percorso qui presentato, appare importante segnalarne non solo la prosecuzione nel corso del tempo, ma anche l'ampliamento ad altri ambiti che intercettano i bisogni educativi e di formazione dei soggetti, introducendo nuove strategie e iniziative in risposta alle mutevoli esigenze della nostra comunità.

La collaborazione avviata con l'Istituto degli Innocenti a partire dal 2015, nata dalla volontà di dare avvio a un percorso di riflessione sul senso dell'azione educativa svolta dai servizi socioeducativi e di un loro riposizionamento culturale, è proseguita negli anni con l'obiettivo di investire sul consolidamento delle competenze metodologiche degli operatori, per garantire un miglioramento della qualità degli interventi e sul potenziamento della capacità di monitorare, documentare e valorizzare l'attività dei servizi.

In particolare, nell'ultimo triennio, ampio spazio è stato dedicato all'accompagnamento delle équipes verso il rafforzamento delle competenze progettuali, alla predisposizione condivisa di strumenti operativi e alla strutturazione di un quadro condiviso di pratiche e linguaggi utili al rafforzamento della sinergia tra i diversi operatori appartenenti alla rete dei servizi dedicati all'infanzia e all'adolescenza, un tema su cui intendiamo investire anche nei prossimi anni.

L'impegno e l'interesse dell'Amministrazione in questa direzione si evince anche dalle sinergie tra i diversi Assessorati, mirate a fornire sostegno, protezione, opportunità di cambiamento soprattutto alle fasce più vulnerabili, a garantire il benessere della popolazione e a creare i presupposti per un ambiente in cui ci sia spazio per lo sviluppo personale e sociale di tutte e tutti.

Le linee programmatiche di mandato del Sindaco Gaetano Manfredi delineano chiaramente la nostra ambizione di trasformare Napoli in una metropoli europea all'avanguardia, un luogo dove innovazione, cultura, inclusione e coesione sociale vanno di pari passo, una città vicina ai suoi cittadini, attenta alle loro esigenze e pronta a valorizzare ogni singolo individuo.

Premessa

di *Gianluca Pisano*

Dirigente del Servizio politiche per l'infanzia
e l'adolescenza e il sostegno alla genitorialità
del Comune di Napoli

In un contesto urbano vibrante ma complesso come quello di Napoli, dove le sfide sociali emergono con particolare intensità e urgenza, le attività progettuali realizzate congiuntamente dal Comune di Napoli e dall'Istituto degli Innocenti hanno rivestito un ruolo cruciale nel guidare la progettazione e l'implementazione dell'intervento pubblico nel panorama dei servizi sociali. Il percorso intrapreso, avviato nel 2015 e proiettato verso il futuro con il rinnovo per il triennio 2024-2026, emerge come risposta strategica e ponderata alle esigenze di una comunità in costante evoluzione. Ogni bambino, ragazzo e famiglia, inseriti in un contesto socioambientale contrassegnato da marcati contrasti, portano storie uniche e significative. Il tessuto urbano di Napoli, ricco di bellezze inestimabili e dinamiche sociali intricate, richiede servizi sociali flessibili ma profondamente radicati nelle realtà e necessità locali.

In un'era segnata dalla pandemia da Covid-19, che ha stravolto priorità e modalità di interazione, la capacità dei servizi sociali di adattarsi e rispondere proattivamente ha assunto un'importanza ancora maggiore. Anche grazie alla continuità delle attività progettuali, gli operatori e le strutture hanno affrontato la sfida di riformulare metodi e approcci, fornendo supporto e sostegno in un periodo di incertezza e bisogno.

Nel corso dell'ultimo anno il sistema dell'accoglienza residenziale è stato sottoposto a pressioni estreme per il significativo aumento del numero di sbarchi verificatisi al Porto di Napoli

e per l'incremento dell'affluenza di minori stranieri non accompagnati da altri luoghi di approdo. Ciò ha evidenziato la necessità di assicurare la qualità dei progetti educativi e, nei momenti critici, garantire necessità basilari ai minorenni stranieri.

Le cronache recenti hanno riaccessato l'attenzione sulla persistente questione della delinquenza giovanile a Napoli. Di fronte agli eventi tragici e allarmanti occorsi nell'estate del 2023, con l'omicidio di Giovanbattista Cutolo per mano di un sedicenne a pochi giorni dalla scoperta dei fatti di Caivano, emerge chiaramente che, sebbene il sistema di welfare cittadino non possa da solo fornire soluzioni risolutive alla *questione napoletana*, il suo ruolo nella prevenzione e nell'offrire prospettive concrete di tutela e riscatto sociale è fondamentale.

La capacità di intervento del Comune di Napoli dovrà tenere conto anche del contesto interno. L'esperienza quasi decennale di collaborazione tra il Comune di Napoli e l'Istituto degli Innocenti ha dimostrato la capacità dei servizi sociali di Napoli di mantenere e migliorare la qualità dei servizi erogati, nonostante le sfide finanziarie e organizzative interne. L'ente cittadino attraversa, oggi, una fase epocale di rinnovamento. Da un lato, il Patto per Napoli ha allentato la morsa del debito pubblico e, dall'altro, l'immissione in ruolo di circa 900 unità di personale e le ulteriori assunzioni previste per il 2024, costituiscono fattori abilitanti per una rigenerata azione amministrativa, ma al contempo impongono un adattamento organizzativo, tanto urgente quanto complesso, per rispondere energicamente ed efficacemente alle sfide imposte e per contribuire alla creazione di una società più inclusiva e solidale.

Il progetto di collaborazione intrapreso tra il Comune di Napoli e l'Istituto degli Innocenti si fonda su tre direttive principali: innovazione organizzativa e metodologica, analisi dei processi e organizzazione dei dati, raccolta e documentazione delle esperienze. Questi pilastri non solo delineano il progetto, ma sono anche essenziali in un sistema di servizi sociali che mira a comprendere e supportare la comunità, costruendo un futuro di possibilità e crescita.

La sinergia tra i servizi di welfare, politiche giovanili e del lavoro, istruzione, istituzioni cittadine, forze dell'ordine e magistratura, richiede la costruzione di un vocabolario comune e di un sistema di relazioni. La collaborazione con l'Istituto degli Innocenti potrà garantire dal rischio di autoreferenzialità e apportare un approccio metodologico avanzato, arricchito da una secolare esperienza e dalle nuove tecnologie informatiche. In questo scenario, *Educare nella complessità* diventa un impegno collettivo, una testimonianza di resilienza e un patto di speranza per il riscatto sociale di Napoli.

Educare nella complessità: spazi di confronto e approfondimento
sui saperi e le pratiche professionali

Educare nella complessità. La contestualizzazione del percorso¹

1 A cura di Graziana Corica, Lucia Fagnini e Roberto Maurizio.

La collaborazione tra il Comune di Napoli e l'Istituto degli Innocenti, avviata alla fine del 2015, si è concentrata sulla realizzazione di un percorso formativo e di assistenza tecnica, orientato al potenziamento dei servizi socioeducativi per bambine e bambini, ragazze e ragazzi del territorio napoletano.

Il *fil rouge* che, dal 2015, caratterizza questa collaborazione si dipana attraverso tre principali linee:

- innovazione organizzativa e metodologica attraverso formazione, supervisione e ricerca;
- analisi dei processi e organizzazione dei dati attraverso la creazione di strumenti di documentazione e sistemazione delle informazioni (sistema informativo dei servizi diurni);
- raccolta e documentazione delle esperienze.

I servizi socioeducativi a carattere diurno e, più di recente, i servizi residenziali del Comune, dunque, laboratori di educativa territoriale (LET), centri diurni polifunzionali, poli territoriali per le famiglie e comunità residenziali sono al centro di percorsi formativi e di supporto costruiti *ad hoc*, in base alle esigenze specifiche di operatori e operatrici e alle peculiarità del contesto.

Nel 2016, il primo *focus* di questo composito percorso ha riguardato cinque macro-tematiche: l'educazione, i bambini e le famiglie, gli educatori, i servizi socioeducativi e Napoli. Si è concluso con la realizzazione di un documento condiviso di orientamento (*Educare alla complessità. Orientamenti e sfide* del 2017), con la definizione e l'avvio del sistema di monitoraggio.

Nel 2017 gli approfondimenti proposti si sono concentrati in due direzioni: da un lato, il potenziamento della competenza metodologica per migliorare la qualità dell'intervento e, più in generale, il funzionamento dei servizi e, dall'altro, il consolidamento della consapevolezza del profondo intreccio tra dimensioni teoriche, metodologiche e tecniche nel lavoro educativo. La sintesi di questo percorso è confluita nella pubblicazione, del 2018, *Educare nella complessità. Pratiche e riflessioni*. Contestualmente, è stato implementato e attivato il Sistema informativo di monitoraggio delle attività e dei fruitori dei servizi socioeducativi diurni del territorio napoletano.

Nel 2019, infine, è stato pubblicato il terzo volume che raccoglie gli esiti del percorso formativo dell'intero triennio (*Educare alla complessità. Metodologie e strumenti*), con particolare attenzione agli approfondimenti tematici rivolti a operatrici e operatori delle tre tipologie di servizi (LET, centri diurni e poli per le famiglie).

Il percorso qui presentato si pone in continuità con il quadro delle esperienze precedenti. Riprende, infatti, il *focus* sugli strumenti di progettazione, le modalità *mixed* di formazione – bilanciando elementi teorici e lavoro sul campo – e l'attenzione alle specificità dei servizi attraverso percorsi per gruppi omogenei.

Prosegue l'impegno nella costruzione di una cornice di lavoro condivisa, al fine di sistematizzare il funzionamento dei servizi e di definire pratiche comuni.

Inevitabilmente, l'esplosione della pandemia da Covid-19 ha reso necessaria una rivisitazione delle attività. Il percorso non è stato interrotto, ma rimodulato in modo da supportare il Comune e gli operatori nella gestione dell'emergenza e nella riattivazione dei servizi secondo modalità diverse da quelle usuali.

Nell'arco di tempo compreso tra il 2020 e il 2021 sono state portate avanti diverse azioni. È proseguito (in parte con modalità FAD) il percorso di formazione e supervisione per il consolidamento del sistema dei servizi socioeducativi, condotto attraverso momenti di elaborazione teorica e laboratori per gruppi omogenei rivolti a operatori e coordinatori di centri diurni, poli per le famiglie e LET. Oltre ai servizi socioeducativi a carattere diurno, l'offerta formativa ha coinvolto anche i servizi residenziali sulla tematica dello sviluppo della qualità dei servizi e degli interventi nel campo della tutela dei bambini e ragazzi fuori famiglia.

Sono stati organizzati due percorsi su temi specifici rivolti agli operatori delle strutture residenziali che accolgono adolescenti e di quelle per bambine e bambini più piccoli.

È continuata l'attività di assistenza rispetto alla gestione e allo sviluppo del sistema informativo per il monitoraggio e la valutazione dei servizi e degli interventi di tipo socioeducativo a carattere diurno, la valutazione della qualità dei dati immessi e l'accompagnamento all'utilizzo e al consolidamento del sistema. Si è, inoltre, strutturato uno specifico percorso di consulenza tecnico-scientifica relativo allo sviluppo del sistema di documentazione delle attività realizzate dai servizi, al fine di valorizzare il bagaglio esperienziale degli stessi e di potenziare la condivisione in una prospettiva di comunità di pratiche.

Infine, nel 2023, l'Istituto degli Innocenti ha promosso una serie di workshop rivolti agli educatori e alle équipes dei centri di Servizio sociale territoriale finalizzati a condividere l'approccio educativo che è stato oggetto dei percorsi formativi degli ultimi anni e l'approfondimento di alcune tematiche rilevanti per l'attività dei servizi socioeducativi e per il rafforzamento della rete istituzionale.

I workshop si sono concentrati sui temi dell'adolescenza, proponendo un inquadramento generale sull'adolescenza e una riflessione sulle strategie di aggancio e sul protagonismo dei ragazzi e delle ragazze e l'uso delle nuove tecnologie rivolti in particolare agli operatori coinvolti nelle azioni rivolte agli adolescenti e dote comune; sul tema della violenza assistita e il riconoscimento dei segnali di abuso e maltrattamento e sulla

condivisione di approcci metodologici comuni per favorire il raccordo tra il lavoro svolto con e dai servizi socioeducativi e i centri di Servizio sociale territoriale.

Nonostante la continuità del percorso, la pandemia ha rappresentato per servizi, famiglie, bambine e bambini, ragazze e ragazzi uno stravolgimento emotivo e pratico. Le risposte messe in campo dai servizi rispetto a tale quadro sono ricostruite nel paragrafo seguente, dedicato proprio alla riorganizzazione vissuta da operatrici e operatori dei LET e dei poli. Nel paragrafo successivo, invece, è proposta una rapida presentazione dei contenuti del volume.

La riorganizzazione dei servizi durante la pandemia

I percorsi formativi pensati per il 2020 avrebbero dovuto proseguire le esperienze degli anni passati, approfondendo le dimensioni metodologiche e gli strumenti per rafforzare la riflessione professionale e la costruzione di una visione e di una *mission* condivisa tra gli operatori dei servizi.

La pandemia da Covid-19 ha stravolto le vite individuali, familiari e le organizzazioni di ogni natura e tipo. Anche per i servizi sociali ed educativi del Comune di Napoli, come in tutte le città, è stato necessario trovare e ritrovare modi e forme per dare continuità al proprio lavoro in un tempo di grandi incertezze e difficoltà. Questo si è avverato in particolare per gli operatori dei LET e dei poli per le famiglie, mentre l'attività dei centri diurni polifunzionali ha subito un'interruzione. I percorsi formativi e di accompagnamento con i LET e con i poli per le famiglie hanno subito sospensioni, aggiustamenti e riprese e, inevitabilmente, essi sono diventati un luogo prezioso di confronto e scambio tra operatori. Il valore di questo percorso e del materiale che qui è presentato, risiede proprio nella condivisione dei processi nei quali le dimensioni della complessità agiscono potentemente sulle vite dei singoli e delle micro-organizzazioni.

Fino al 2019, il lavoro formativo aveva considerato varie dimensioni della complessità: quella insita nei soggetti accolti nei servizi (con riferimento alle situazioni familiari e personali e alle ricadute sulle vite dei minorenni e dei genitori); la dimensione micro-ambientale, pensando alla specificità del

territorio napoletano; infine, la dimensione dei servizi, relativa alle peculiarità dei servizi stessi, alla loro organizzazione, agli aspetti teorici e metodologici dell'agire degli operatori (Comune di Napoli, 2017). Il lavoro formativo del 2020 ha permesso, invece, di entrare in relazione con due ulteriori dimensioni della complessità di natura macro e micro-ambientale, con riferimento a quanto vissuto dagli operatori.

In merito al primo aspetto, è cresciuta la consapevolezza della globalizzazione e della velocità della diffusione del Covid-19. Poiché il contesto entro cui si colloca questo lavoro è quello dell'educazione, è importante riprendere la prospettiva ecologica di Urie Bronfenbrenner (1986), laddove evidenzia come l'ambiente rilevante ai fini dei processi di sviluppo non possa essere circoscritto solamente alla situazione più prossima al bambino, ma comprende anche altre situazioni di cui si può essere più o meno partecipi e anche le interconnessioni tra di esse. Nello specifico, Bronfenbrenner suggerisce di considerare microsistema, mesosistema e macrosistema.

Il primo riguarda ogni situazione di cui l'individuo ha esperienza diretta, caratterizzata da esperienze faccia a faccia; esempi concreti sono la famiglia, la scuola o il gruppo dei pari.

Nel mesosistema sono incluse le interconnessioni tra le diverse situazioni ambientali, alle quali l'individuo partecipa attivamente, come le relazioni tra famiglia e scuola, tra famiglia e gruppo dei pari, tra scuola e gruppo dei pari. È qui che si possono collocare i LET, i centri diurni polifunzionali e i poli per le famiglie in quanto contesti che mettono a disposizione di bambini e famiglie occasioni di esperienze ravvicinate e basate su relazioni interpersonali. L'esosistema, infine, è rappresentato dall'insieme di ambiti in cui si verificano eventi che condizionano ciò che accade nella situazione ambientale di cui il soggetto fa parte. Il 2020 può essere considerato un periodo durante il quale individui e collettività hanno affrontato importanti cambiamenti nelle relazioni tra i tre sistemi.

In questo contesto anche le prassi educative e psicosociali sono state fortemente interpellate, messe completamente a soqquadro: la scelta di separare le persone come strategia principale di contenimento del virus, rappresentata dalla locuzione *distanziamento sociale*, ha interrogato profondamente il mondo dell'educazione alla sua radice: è possibile una prassi educativa laddove non esista una vicinanza sociale? I materiali qui proposti costituiscono un prezioso contributo in questo processo di ricerca collettiva di una macro-comunità di pratiche che va oltre la città di Napoli. Il lavoro non ha portato a certezze, a conclusioni che chiudono interrogativi, ma ha reso sempre aperto e vivo il confronto individuale e collettivo intorno a sfide che interpellano e producono accelerazioni impreviste nei

processi di sviluppo e crescita, professionali e organizzativi. In riferimento alla seconda complessità, relativa al vissuto degli operatori, è stato possibile considerare la dimensione del singolo individuo e di come esso può vivere le tendenze individuate. In particolare, gli incontri hanno permesso di condividere emozioni e sentimenti che gli operatori stavano vivendo in relazione a quanto la realtà stava proponendo loro. Senza operare trasformazioni incongrue dei contesti formativi, il lavoro ha permesso agli operatori di riconoscere, apprezzare, discernere e valutare sé stessi in rapporto alla complessità. Si è trattato di un vero viaggio esplorativo nei riferimenti teorici ma anche nelle prospettive metodologiche e operative.

I laboratori di educativa territoriale: da servizio educativo a tutori di resilienza

Il percorso formativo 2020 ha accompagnato gli operatori dei LET nel periodo della conclusione della prima fase di lockdown e della ripresa delle attività in presenza, in occasione dell'estate, con la speranza di una riapertura completa dei servizi in autunno.

Nel corso degli incontri i discorsi, gli interventi e gli scambi sono serviti per costruire un giudizio sull'esperienza e per condividere emozioni, percezioni, dubbi, perplessità di ogni tipo. Sono emerse una serie di questioni particolarmente sfidanti, in parte collegate alla pandemia ma che investivano più in generale in modo forte il senso e il valore del lavoro educativo.

In particolare, si è affermata l'esigenza di capire se il lavoro svolto dagli educatori dei LET nel periodo di lockdown potesse sempre essere considerato lavoro educativo e, ancor più in generale, se la pandemia, nel medio e lungo periodo, potesse cambiare le premesse epistemologiche dell'agire educativo.

La situazione eccezionale ha richiesto e determinato la necessità di agire comportamenti eccezionali e l'impreparazione collettiva ha comportato il vivere in una sorta di spazio-tempo sospeso.

Le ricostruzioni degli operatori consentono di individuare tre livelli di ricadute del lockdown: personali, professionali e nelle organizzazioni di servizio e del servizio. Queste tre dimensioni, seppur analiticamente diverse, sono profondamente intrecciate nella gestione della quotidianità.

Per quanto riguarda il primo livello, l'ascolto degli operatori ha permesso di rendere evidente e di condividere quanto sia stato intenso ed emotivamente significativo per tutte le persone il periodo di lockdown: perdita di orizzonte, disorientamento, affaticamento, smarrimento, senso di solitudine, confusione e, infine, paura e angoscia.

Sentimenti questi ultimi riferiti alla possibilità di contrarre il virus, ma anche al proprio lavoro, alla propria situazione reddituale e familiare. Rispetto alle ricadute professionali, è necessario sviluppare alcune considerazioni preliminari. Di fatto, l'incontro con bambini e adolescenti ha reso evidente agli educatori che le emozioni vissute da questi soggetti e dalle loro famiglie sostanzialmente coincidevano con quelle percepite da operatrici e operatori. Bambine e bambini, ragazze, ragazzi e famiglie hanno trovato negli educatori dei LET interlocutori importanti a cui sottoporre questioni relative alla possibilità di proseguire l'attività didattica a distanza, ai problemi di accesso alle agevolazioni previste dal governo. Queste dinamiche hanno generato negli educatori, nel contempo, la sensazione di essere determinanti in molti casi e si sono tradotte anche in un maggior carico di lavoro nel doversi occupare-preoccupare di questioni che non rientravano nel loro abituale campo di attività, interagendo con soggetti nuovi (come associazioni di volontariato, uffici pubblici, ecc.) per garantire, ad esempio, la raccolta e la distribuzione di beni di prima necessità.

Per molti genitori di fronte alla pandemia è stato forte il senso di impreparazione anche rispetto alle misure previste.

Genitori e bambini hanno riconosciuto negli educatori dei LET una risorsa sia per leggere i provvedimenti delle istituzioni nazionali e locali, sia per reggere l'impatto emotivo collegato alla nuova situazione.

Un altro degli aspetti emerso in questo periodo è che, per molti bambini e ragazzi, si sono presentate esperienze insolite:

- non poter uscire quando molto del loro tempo extrascolastico era trascorso in gran parte fuori da casa;
- doversi necessariamente relazionare con i genitori e con gli altri parenti in casa in una situazione di costrizione reciproca;
- dover condividere gli spazi e gli strumenti tecnologici con fratelli e sorelle per poter accedere alle attività scolastiche a distanza, con situazioni di reale inadeguatezza di device e connessioni internet.

Questo periodo ha permesso agli educatori di vivere e interagire con aspetti anche nuovi e positivi:

- le bambine e i bambini, gli adolescenti e soprattutto i genitori, si sono affidati agli educatori dei LET, intravedendo in loro soggetti competenti e affidabili con cui condividere paure e timori, ma anche esigenze di natura pratica senza sentirsi umiliati o sminuiti;
- gli educatori sono stati percepiti anche nel loro essere persone oltre che professionisti;
- per gli educatori è stato possibile entrare in una situazione di osservazione partecipata negli ambienti domiciliari che ha permesso di comprendere elementi di dettaglio rispetto ai

nuclei e alle relazioni e di apprezzare lo sforzo dei genitori nel mettersi in una posizione relazionale con i propri figli diversa da quella abituale e di dialogare con gli operatori sulle questioni educative;

- entrare in casa altrui ha determinato per gli educatori, inevitabilmente, l'interagire con la realtà delle vite familiari e ha determinato il cogliere senza filtri le dimensioni di problematicità connesse agli spazi fisici, al sovraffollamento, alla criticità di alcune relazioni tra gli adulti, alla criticità di relazioni tra adulti e bambini e tra fratelli.

Tutto ciò ha comportato per gli educatori il dover assumere un ruolo nuovo. Tra le nuove funzioni sono segnalate le seguenti:

- ponte tra scuola, famiglie e bambini, per tenere agganciati alla didattica a distanza (DAD) coloro che non riuscivano a garantire questo contatto;
- mediatori linguistici per aiutare a comprendere le richieste e le proposte della scuola e degli altri servizi;
- connettori tra famiglie, servizi e realtà del territorio;
- osservatori per cogliere elementi di vulnerabilità e problematicità da segnalare per eventuali interventi di emergenza;
- rassicurazione emotiva per supportare famiglie e bambini a reggere l'impatto della nuova situazione;
- consulenza per sostenere i nuclei nelle decisioni da prendere.

Gli educatori si sono ritrovati, da un lato, a gestire una posizione di cuscinetto tra mondi diversi e rispetto ai quali le famiglie vivevano frizioni e criticità e, dall'altro, a ricoprire un ruolo di affiancamento e sostegno alle famiglie affinché prendessero le decisioni per fronteggiare le diverse problematiche.

Per gli educatori questo ha implicato un profondo riorientamento professionale: la necessità di essere flessibili si è coniugata con il dover affrontare gli aspetti di smarrimento della propria identità professionale e con la garanzia dei livelli minimali di intervento assistenziale ed educativo.

Un ultimo aspetto da segnalare riguarda le richieste pervenute dagli insegnanti, relative alla necessità di spiegare a bambini, ragazzi e famiglie le modalità di accesso alle piattaforme e di garantire il supporto didattico necessario per poter fare i compiti con efficacia.

Sembra, in sintesi, che gli educatori dei LET (sicuramente non solo loro) siano stati di fatto riconosciuti come figure autorevoli, vicine, accessibili, affidabili da famiglie e docenti. Di fatto, tutti loro hanno vissuto in questa emergenza l'esperienza di lavoro educativo *a vista* senza punti di riferimento certi cui agganciarsi, senza traiettorie sicure. Per tutti loro si è trattato non solo *educare nella complessità*, ma di *vivere ed educare alla complessità*.

Significative sono, a questo proposito, le parole di Rossella Frasca (2011):

Difficilmente l'emergenza è come uno se la aspetta. Anche perché difficilmente se l'aspetta. In genere percepiamo l'emergenza come qualcosa lontana da noi, che non ci appartiene e mai ci apparterrà. Eppure, l'emergenza è umana. Essa può rappresentare il culmine e il compimento della vita, quando ci conduce alla morte. Oppure può rappresentare la fase più impegnativa e incisiva. Nel primo caso talvolta insegna agli uomini a morire, nel secondo, spesso insegna loro a vivere.

Anche per gli educatori, analogamente a quanto osservato per i bambini, i ragazzi e le loro famiglie, seppur con sfumature diverse, il periodo del lockdown ha rappresentato una rottura delle routine professionali delle prassi e delle modalità solite di essere e lavorare. Ecco perché si può affermare che questo periodo è stato un periodo di ripensamento del proprio lavoro, di ricostruzione della propria identità professionale, oltre che di riorganizzazione delle attività.

I mesi successivi al lockdown, con le fasi di aperture e chiusure, vincoli via via differenti ma sempre presenti come presidi preventivi e di tutela, hanno dato agli educatori la possibilità di riflettere sulla prospettiva per lo sviluppo dei servizi.

Le riflessioni condotte in sede formativa hanno permesso di cogliere elementi di assonanza con la prospettiva della resilienza², un concetto con il quale si esprime la capacità di un individuo o di un gruppo sociale di sviluppare risorse utili per far fronte alle possibili avversità. Il concetto di resilienza è connesso a un evento traumatico, il quale può avere degli effetti destabilizzanti e rischia di paralizzare la crescita personale, poiché genera cambiamenti e una frattura con il proprio passato.

È resiliente la persona che ha la capacità di modificare e trasformare la situazione traumatica o dolorosa in un processo di apprendimento e di crescita, rappresentato come la capacità di riorganizzare la propria vita in una prospettiva di ricerca personale attiva. La resilienza è positivamente influenzata da strategie cognitive, relazionali e strutture che permettono di riallacciare i rapporti tra passato, presente e futuro in modo che la persona possa riconnettersi a un ambiente che è cambiato.

Ragionare sui processi di resilienza implica, però, anche considerare il fatto che sovente questi sono attivi laddove esistono tutori di resilienza, ovvero soggetti che si prendono cura delle persone in difficoltà facilitando lo sviluppo dei processi prima sintetizzati e aiutandole a incontrare e vivere le

2 Su questo tema è possibile consultare: Cyrulnik, Malaguti, 2005; Walsh, 2008; Laudadio *et al.*, 2011; Vaccarelli, 2016.

proprie dimensioni di fragilità e del limite. Concretamente i tutori di resilienza aiutano a trovare un senso di coerenza personale nelle crisi, contribuendo così a renderle comprensibili e gestibili, operano per visualizzare e cogliere le opportunità, aumentano la consapevolezza delle potenzialità e dei limiti e, infine, sostengono lo sviluppo di apprendimenti e cambiamenti e la scoperta di nuovi valori e finalità, favorendo così l'emergere di nuove aspirazioni e possibilità.

Nei racconti e nei dialoghi tra gli educatori la dimensione del lavoro educativo come potenziamento della resilienza è emersa con forza. Gli educatori hanno sostenuto bambine e bambine, ragazze e ragazzi, aiutandoli a comprendere l'emergenza, offrendo risposte, illustrando vincoli e opportunità, mantenendo alto il livello di speranza nel futuro e, infine, accompagnandoli nella scoperta di nuovi valori e apprendimenti.

Il lavoro dei poli per sostenere le famiglie nel riprendere i fili delle loro storie

Il percorso di accompagnamento e formazione rivolto agli operatori dei poli per la famiglia è cominciato a metà giugno 2020. Sono stati affrontati diversi aspetti connessi al lavoro dei poli, recuperando il valore del limite e della fatica con cui i servizi e gli operatori si sono misurati.

Concretamente il percorso si è orientato a comprendere in quali nuclei familiari il lockdown avesse generato condizioni di vita critiche per gli adulti e/o per i bambini, per sostenere i genitori nella gestione della vita quotidiana e dei cambiamenti provocati dal lockdown. L'appoggio esterno è stato essenziale per la costruzione di una nuova organizzazione dei tempi e delle fasi nell'ambiente domestico, nonché dei confini nelle relazioni interpersonali (problematica resa ancor più critica dalle condizioni di sovraffollamento per molti nuclei, di spazi ridotti che impedivano ai bambini di disporre delle condizioni per collegarsi alle lezioni o agli adulti per collegarsi con gli operatori). In particolare, sono state colte le seguenti problematiche:

- la dimensione di sovraffollamento in spazi non adeguati, come sottolineato per il percorso dei LET;
- le difficoltà legate ad affrontare le indicazioni e le regole per la protezione e la prevenzione;
- l'emergere di forme di ritiro sociale, di mutismo selettivo, con necessità di orientare verso l'accesso a servizi specialistici;
- la presenza di significative oscillazioni emotive, irrigidimenti o atteggiamenti di lassismo genitoriale;
- l'insorgere di ansie e paure connesse all'uscire.

Nel complesso molte famiglie avevano difficoltà a connettersi con gli operatori e si manifestava l'esigenza di un confronto per avere rassicurazioni e per mantenere relazioni con l'esterno.

A conclusione della fase più critica del lockdown, vi è tra gli operatori chi riconosce che il lavoro svolto, seppur in parte informale, ha creato le condizioni per la riapertura del servizio e la ripresa delle relazioni.

Nel lockdown è proseguito, tra mille difficoltà, il lavoro educativo di supporto e accompagnamento, valorizzando il rapporto costruito in precedenza. Si è lavorato per sostenere i genitori nella lettura della relazione con i figli in un tempo di grande crisi. Ci sono state difficoltà nei linguaggi e nei confini ma, ciononostante, tutto il lavoro a distanza ha permesso di scoprire molto delle famiglie e della loro vita. Gli educatori hanno proseguito questo impegno, cercando di riconoscere e valorizzare le risorse delle famiglie, di costruire abitudini quotidiane positive. Sono stati rimodulati gli obiettivi degli interventi in base alla situazione contingente e con l'emergere di novità nei nuclei. L'impegno assunto è stato quello di proteggere dai contagi ma anche di salvaguardare la relazione costruita tra operatori del polo e nuclei familiari prima dell'insorgere del Covid-19. L'esito è che il lavoro svolto in questo periodo ha avvicinato molto i poli alle famiglie. Per alcune famiglie gli operatori dei poli sono stati l'unico ponte verso l'esterno. Si è trattato, quindi, di accompagnare i nuclei non soltanto nel ritarare gli obiettivi dei percorsi precedentemente definiti, ma di sostenere un processo di autoriflessività, di rivalutazione dei legami familiari, di messa a fuoco dei bisogni dei bambini e degli adulti emersi in questi mesi e delle modalità con cui il nucleo familiare era riuscito a farvi fronte. Per molte famiglie il nodo centrale, nel corso delle progressive riaperture, è stato affrontare la paura che tutto potesse accadere di nuovo.

Un'ulteriore difficoltà rilevata dagli operatori è stata la ridefinizione dei *setting*, stante il venir meno delle distanze nelle situazioni di collegamento da remoto. In questa ripresa è stata sempre più evidente l'esigenza di un forte lavoro di rete con i servizi del territorio, quelli sociali di base e quelli specialistici, per sopperire alle sfasature dei tempi delle famiglie rispetto ai tempi dei servizi. In particolare, l'urgenza ha riguardato la costruzione di un linguaggio comune con i servizi sociali territoriali per pervenire a una maggiore capacità di comunicazione e intervento condiviso nelle situazioni familiari. Si è trattato anche di capire come affrontare alcuni dei problemi nuovi emersi nei mesi precedenti come, ad esempio, le forme di ritiro sociale e di isolamento estremo agite da alcuni adolescenti – e a volte da alcuni adulti – che hanno reso ancora più difficile il lavoro sociale ed educativo.

Quanto emerso in questa parte del lavoro può opportunamente essere riletto grazie a una chiave di lettura particolarmente stimolante, quella che ha elaborato Edgard Schein in uno dei suoi saggi (2010), laddove declina la relazione di aiuto e consulenziale individuando sette principi guida per renderla efficace. In essi è possibile ritrovare gran parte delle considerazioni appena proposte, espresse dagli operatori dei poli in ordine all'essere risorsa o problema per la famiglia. L'aiuto efficace presenta le seguenti caratteristiche:

- si determina quando sia chi lo dà sia chi lo riceve è pronto;
- è tale quando la relazione di aiuto si considera paritetica;
- si configura quando l'*helper* utilizza il ruolo di aiuto più appropriato;
- si basa sull'idea che tutto ciò che si dice e si fa è un intervento che determina il futuro della relazione;
- parte dalla ricerca di informazioni pura e semplice;
- prevede che sia il ricevente a gestire il problema;
- considera che non ci saranno mai tutte le alternative.

Schein arriva a questi principi analizzando esperienze di aiuto nelle quali potenzialmente l'*helper* e il ricevente possono trovarsi a vivere emozioni significative: per l'*helper* – dato lo squilibrio iniziale della relazione – c'è la possibilità che si sviluppi un senso di superiorità e per il ricevente un senso di inferiorità.

Ciò genera sentimenti ed emozioni che sia l'operatore sia il ricevente sono chiamati a riconoscere e gestire. Secondo Schein, possono crearsi delle trappole con cui entrambi fanno i conti. L'*helper* potrebbe fornire prematuramente dei consigli, rispondere alla difensività, aumentando la pressione dei suoi consigli, riconoscere il problema e reagire in maniera spropositata, oppure resistere alle richieste di aiuto o avere aspettative stereotipate. Il ricevente, invece, potrebbe essere all'inizio molto diffidente, sentirsi esageratamente sollevato, ricercare rassicurazione invece che aiuto, mettere in atto comportamenti di resistenza, avere aspettative stereotipate.

Essere operatori dei poli, quindi, ha implicato assumere la dimensione della possibile ambivalenza del proprio agire come contenuto specifico e proprio dell'intervento. È proprio nella capacità di includere, accettare e comprendere queste ambivalenze che gli operatori possono trarre elementi utili per capire la relazione con gli altri e agire nella relazione *qui e ora*, in quel tempo (e momento della vita e del ciclo di vita di tutte le persone implicate) e in quello spazio e in riferimento a determinati oggetti di lavoro.

Riflettendo sugli oggetti del lavoro dei poli si potrebbe, sinteticamente, dire che questi servizi si occupano delle famiglie con specifiche problematiche genitoriali.

Quando un operatore entra in contatto con una famiglia ne conosce l'insieme intrecciato di questioni (bisogni, problemi, situazioni).

Lo sguardo operato in sede formativa ha permesso di cogliere l'esistenza di almeno tre prospettive con cui guardare agli oggetti del lavoro dei poli:

- gli oggetti che afferiscono alle famiglie, ovvero le famiglie stesse, i figli in relazione al nucleo, i fattori di protezione nelle famiglie; le relazioni tra i membri; i legami fragili e non; le rappresentazioni interne sedimentate di famiglia, di sé, di cura dell'altro; la presenza e l'attenzione verso i bisogni interni al nucleo; le fragilità e le vulnerabilità; le risorse interne ed esterne esistenti e attivabili; le parti emotive delle persone del nucleo da sostenere; gli aspetti quotidiani della famiglia; la percezione dei cambiamenti; i modelli e gli stili comunicativi; il riconoscimento delle prigioni personali (ovvero comportamenti, funzionamenti, esperienze pregresse, ecc.);
- gli oggetti che afferiscono agli operatori, ovvero la dimensione dell'ascolto professionale; la capacità di modulare l'intervento in relazione ai loro tempi; la condivisione con i colleghi di lavoro del carico delle famiglie, della preparazione e cura del *setting*; la capacità di lavorare in gruppo e di leggere il processo nella sua globalità e nella sua non linearità;
- gli oggetti che afferiscono alla relazione tra famiglie e operatori, ovvero il tempo da dedicare alla relazione; il poter sperimentare altre modalità di stare nelle relazioni familiari; la dimensione della co-costruzione del processo di cura; la comunicazione autentica nella relazione.

Nel periodo considerato, le parole guida messe a fuoco dai partecipanti al percorso formativo sono state particolarmente importanti in chiave operativa e metodologica: co-costruire; accettare il limite; accogliere l'idea di entrare nella storia delle famiglie in punta di piedi; lavorare con continui assestamenti, con un continuo modificarsi nell'agire.

Un ulteriore contributo emerso in questo periodo è quello della vulnerabilità. Sovente, si considera la dimensione della vulnerabilità degli utenti, dei destinatari/beneficiari del lavoro sociale. Centrale, in questa ricostruzione, è anche la vulnerabilità degli operatori, dell'essere come barche in una tempesta senza alcuna certezza di approdare da qualche parte.

È un tema che è sempre presente nel lavoro sociale, ma che nel 2020 ha investito con particolare rapidità tutti gli operatori, esponendoli maggiormente al rischio di *burnout*. Cosa si è generato di nuovo nel singolo operatore a partire dalla propria vulnerabilità? Emozioni sicuramente: rabbia, frustrazione, disgusto, tristezza, paura. Nel periodo della pandemia, siamo stati tutti presi dalle nostre emozioni.

Rispetto a questo, come afferma Plutchik nella presentazione della sua teoria sulle emozioni (2011), la questione non è liberarsi dalle emozioni ma capire come controllare le proprie e – in quanto operatori – come intercettare quelle altrui, e capire i meccanismi con i quali veicolarle proficuamente e trasformarle. È questo il percorso che, educatori, assistenti sociali e psicologi, cercano di fare con i beneficiari degli interventi.

Un aiuto a considerare l'importanza della vulnerabilità nella relazione educativa lo mette a disposizione un filosofo dell'educazione, Claudio Bucciarelli (1993), che, a proposito della relazione tra adulti e adolescenti, propone questa riflessione: «l'adulto, che vuole entrare in relazione seria con gli adolescenti, deve aprire, dentro di sé, zone di vulnerabilità». L'autore ritiene che gli adulti spesso pensino che siano gli adolescenti a dover essere vulnerabili nei loro confronti, in realtà è il contrario. Non si tratta di fare il vuoto di valori, pensieri e idee nell'adulto, ma di creare le condizioni perché vi sia posto dentro sé stessi per ciò che l'adolescente porta.

Creare il posto per l'altro è la condizione per creare nuovi spazi di comunicazione. Però – sottolinea Bucciarelli – non si può costruire una seria situazione di comunicazione con gli adolescenti, se nella situazione di ascolto nell'adulto predomina il ruolo, l'idea di salvare o di insegnare come si deve vivere. L'alternativa possibile è una relazione basata sull'autenticità, sul porsi in relazione con gli adolescenti così come si è, con i limiti e le risorse, con il senso di impotenza, con l'idea di non essere arrivati da nessuna parte ma di essere ancora in ricerca.

In questo modo di porsi e di vedere la relazione adulto-adolescente Bucciarelli vede la possibilità per l'adulto di dare concretezza al suo compito sociale:

Se nella relazione adulto-bambino, il compito dell'adulto è di introdurre il bambino nella compiutezza dell'età adulta, nella relazione adulto-adolescente, compito dell'adulto è introdurre l'adolescente all'incompiutezza dell'età adulta (*Ibidem*).

Per analogia si potrebbe estendere il pensiero anche al lavoro socioeducativo e psicologico con i genitori: compito degli operatori è introdurre nella incompiutezza dell'esperienza genitoriale.

Una visione dell'educare ripresa in un recente saggio di Daniele Coco (2015), a proposito della complessità dell'educazione, chiude questo contributo, ribadendo l'essenza di esperienza che coinvolge, oltre le persone direttamente impegnate nel rapporto, anche l'ambiente circostante.

Ciò che propone in riferimento al ruolo dell'insegnante nella scuola vale anche per gli educatori degli ambiti extrascolastici, comprendendo anche gli operatori che agiscono nei poli per la famiglia.

All'educatore, tuttavia, è affidato un ruolo unico tanto che, in ogni caso, la relazione non può che essere considerata asimmetrica. Egli è di fatto l'attore che ne determina l'efficacia e soprattutto l'autenticità. È imprescindibile, infatti, che essa sia basata sul rapporto buberiano Io-Tu e non al modo del rapporto Io-Esso. È di grande importanza quindi essere accompagnati nel cammino educativo, incontrare ed essere accompagnati da umanità genuine e mature; pertanto, non è da mettere in primo piano solo ciò che l'educatore fa, ma quanto ciò che è [...]. Così, il ragazzo si affiderà a lui, in un clima di rispetto reciproco soprattutto nei molti contesti in cui la relazione educativa si attua, *in primis* nella scuola.

La struttura di questo testo

La pandemia ha comportato una deviazione da quelle che sono le usuali attività dei servizi socioeducativi a cui progressivamente poi è stato possibile tornare, pur portando con sé il bagaglio di esperienze e competenze acquisite. Allo stesso modo anche la proposta formativa, con alcuni slittamenti temporali rispetto alla programmazione iniziale, è tornata a porre attenzione ad alcuni elementi propri della proposta educativa di ciascun servizio. A questi è dedicato il contenuto dei prossimi capitoli, presentato brevemente in queste pagine. Il volume è suddiviso in cinque sezioni: le prime quattro sono dedicate ai servizi ai quali si sono rivolte le azioni di formazione, sostegno e accompagnamento; la quinta riguarda la piattaforma documentale del Comune di Napoli e il lavoro realizzato dai servizi per renderla uno spazio vivo. Nei capitoli sui servizi, il primo paragrafo propone la presentazione delle caratteristiche del servizio, i riferimenti metodologici, l'orientamento educativo, i dispositivi e gli interventi condotti. Inoltre, per i servizi socioeducativi a carattere diurno sono presentate alcune elaborazioni realizzate a partire dai dati raccolti tramite il sistema informativo Qsnap, alimentato dagli inserimenti di operatori e operatrici dei servizi.

Qsnap, avviato in forma sperimentale dal 2016, è quotidianamente utilizzato per la gestione delle attività e il monitoraggio da parte del Comune dei servizi socioeducativi diurni e raccoglie informazioni relative a oltre 12.000 bambini e bambine che hanno fruito di questi servizi al 31 dicembre 2022 e oltre 3.600 adulti coinvolti nelle attività dei poli territoriali

per la famiglia nello stesso periodo. Nel testo sono riportate le statistiche relative al 2022 su diversi aspetti: variabili sociodemografiche relative a bambine, bambini, ragazze e ragazzi; informazioni sulle condizioni familiari; dispositivi e interventi attivati; profili delle équipes. Si tratta di cifre raccolte all'interno delle sezioni statistiche del sistema informativo, elaborate per offrire un quadro di contesto sui singoli servizi. Nei paragrafi successivi sono, invece, presentati i percorsi di approfondimento sviluppati nell'arco del triennio considerato. Il *focus* del percorso affrontato con i centri diurni polifunzionali si è concentrato sul valore dell'intervento educativo e sull'importanza di esplicitarne le dimensioni, consentendo l'emergere dell'implicito. Nel 2020, in piena pandemia, gli operatori dei centri hanno prodotto dei testi sul significato del proprio lavoro; la rilettura e l'analisi di questi testi ha consentito ai formatori l'individuazione delle componenti principali del lavoro educativo. Tra il 2021 e il 2022 si sono tenuti seminari di approfondimento per un totale di 15 ore sulle seguenti tematiche: la dimensione professionale nell'agire educativo; le competenze e valori degli educatori e lavoro di équipes come fulcro del lavoro educativo nei centri; il lavoro educativo basato sulla relazione Io-Tu-Noi. Mentre, il percorso più recente, concluso a maggio 2023, ha previsto la partecipazione di coordinatrici e coordinatori dei servizi, affiancati/e da educatori ed educatrici, a sette incontri, per un totale di 28 ore, dedicati a varie tematiche: dal ruolo dell'équipe al passaggio dalla progettualità alla progettazione, dalle metodologie educative e didattiche di gruppo alla valutazione. Per i laboratori di educativa territoriale nel triennio considerato si è registrato un ampliamento della progettualità dalla dimensione individuale (con il Piano educativo individualizzato, PEI) o di fascia, a quella di gruppo. Dopo la fase più stringente delle restrizioni della pandemia, che sono state tematizzate nei propri risvolti educativi nei percorsi formativi qui considerati, a partire dal 2021 coordinatrici e coordinatori dei LET hanno preso parte a un percorso formativo e partecipativo sulla progettazione educativa di gruppo, della durata di circa 28 ore. Il lavoro ha mirato, in prima battuta, a ricostruire il quadro teorico e metodologico di questo tipo di progettazione e, in seconda istanza, a individuare i passaggi e gli elementi per l'elaborazione di un Progetto educativo di gruppo (PEG). Nello specifico, gli incontri del 2022-2023 sono dedicati all'analisi di quanto prodotto e alla definizione delle specificità del PEG rispetto ad altri strumenti o prospettive di programmazione quali, ad esempio, il PEI e la programmazione di fascia. Analogamente a quanto detto per i LET, se nel 2020 anche il percorso per il poli ha subito delle rivisitazioni alla luce del nuovo scenario imposto dalla pandemia, nelle fasi successive, a partire dal 2021,

il supporto destinato a coordinatori e coordinatrici dei poli si è concentrato sugli interventi realizzati in favore dei nuclei familiari attraverso il dispositivo dell'educativa domiciliare. Tra il 2022 e il 2023, tale percorso ha previsto la predisposizione di linee guida sull'accompagnamento familiare, alla luce delle tre fasi dell'intervento (*pre-assessment*, *assessment* e fase di realizzazione del Progetto di accompagnamento familiare), realizzate grazie al confronto interno alle équipes e aperto in plenaria.

Gli approfondimenti destinati a operatrici e operatori delle comunità residenziali hanno affrontato diverse tematiche. Nel 2020 la formazione ha riguardato il tema della presa in carico e il lavoro con i genitori dei minorenni accolti, mentre nel 2021 si è concentrata sulle sinergie tra educatori e assistenti sociali. Sempre a partire dal 2021 si è avviata invece una riflessione sul PEI, con riguardo sia agli approcci teorici e metodologici di questo strumento sia agli aspetti pratici per una compilazione efficace dello stesso. Il percorso, della durata di 30 ore, ha condotto alla stesura delle Linee operative sull'utilizzo dei nuovi strumenti di progettazione educativa, seguendo l'approccio basato sui diritti e la logica SMART. Questi orientamenti sono stati ulteriormente rafforzati durante gli incontri del 2023, finalizzati proprio a consolidare l'adesione a una nuova cornice culturale che mette bambine e bambini, ragazze e ragazzi al centro delle progettualità che li riguardano. Infine, l'ultimo paragrafo della pubblicazione si concentra sul tema della documentazione e descrive gli interventi – rivolti trasversalmente ai servizi socioeducativi a carattere diurno – finalizzati a potenziare l'uso della piattaforma documentale costruita dal Comune di Napoli. *In primis*, è ricostruito il quadro teorico a suffragio della pratica della documentazione nell'ambito socioeducativo e, in seconda battuta, è illustrato il funzionamento della piattaforma e il percorso di accompagnamento per l'implementazione della stessa. Questo testo, come le pubblicazioni che lo hanno preceduto, può contenere solo una parte della ricchezza che ha caratterizzato i percorsi qui descritti.

Alcuni micro-approfondimenti, infatti, non trovano posto in queste pagine per ragioni di spazio e altri aspetti sono difficili da documentare e ricostruire in questa sede. Seppur il percorso formativo fosse rivolto a operatrici e operatori, i beneficiari di questo *iter* sono molto più numerosi: senza dubbio i bambini e le bambine, i loro genitori e le loro famiglie. Più in generale, gli stessi formatori, il Servizio politiche per l'infanzia e l'adolescenza e il sostegno alla genitorialità del Comune di Napoli, l'Istituto degli Innocenti e chi ha preso parte, a vario titolo, alla costruzione del percorso. L'obiettivo della pubblicazione, dunque, non è solo lasciare traccia del viaggio realizzato in questi 3 anni ma offrire spunti di riflessione, ora teorici ora pratici, sul senso del lavoro educativo con bambine e bambini, ragazze e ragazzi.

1

I centri diurni

La sfida del cambiamento³

I centri diurni polifunzionali⁴ forniscono opportunità di aggregazione e iniziative di inclusione, mirano alla prevenzione di situazioni problematiche e garantiscono assistenza alle famiglie. Attraverso un'articolata offerta di attività, i centri offrono una risposta qualificata ai bisogni di sostegno, recupero, socializzazione, gestione del tempo libero, partecipazione alla vita sociale, culturale, ricreativa e sportiva dei soggetti in età evolutiva.

I centri si sono sviluppati nell'ambito del privato sociale e vantano una presenza di lungo periodo nel contesto napoletano, corredata da relazioni con il territorio e la comunità. La presenza radicata, nel tempo e nello spazio, dei centri rende questi attori capaci di coniugare approcci educativi consolidati, una profonda conoscenza dei contesti e sfide legate alle trasformazioni sociali e culturali.

Nel 2022 sono 23 gli enti che gestiscono i 26 centri diurni polifunzionali nel territorio comunale di Napoli. Si tratta in prevalenza di imprese sociali ed enti religiosi, mentre gli enti restanti si distribuiscono tra associazioni, cooperative sociali e fondazioni. La maggior parte di questi soggetti è accreditata dal Comune almeno dal 2015. La sede dei servizi è perlopiù di proprietà degli stessi, anche se una parte significativa svolge

³ A cura di Graziana Corica, Mara Menniti e Luca Moroni.

⁴ Gli elementi sottolineati nella prima parte del paragrafo, sono ripresi dal documento di avviso pubblico dei centri del 2022.

la propria attività in uno spazio affittato tramite contratto di locazione. Sono servizi di tipo semiresidenziale articolati in spazi multivalenti che, oltre alle attività presentate in seguito, offrono ai partecipanti servizi di trasporto (dalla scuola al centro e dal centro a casa, a conclusione delle attività) e il pasto, consumato a conclusione dell'orario scolastico e prima dell'avvio delle attività socioeducative. In molti casi gli enti gestori sono anche gestori di scuole private o paritarie, ospitate nella stessa struttura dove è collocato il centro, per cui una parte dei ragazzi che prende parte alle attività pomeridiane e fruisce del pasto è la stessa che in orario antimeridiano frequenta le scuole interne. I partecipanti alle attività del centro provenienti da altri istituti scolastici usufruiscono del servizio trasporto per raggiungere il centro dalla scuola di appartenenza.

Questi elementi rendono i centri un servizio a medio-alta intensità assistenziale, offrendo ai partecipanti un contesto educativo protettivo per un'importante fascia giornaliera e una presa in carico educativa contrassegnata dalla continuità, poiché l'inserimento nel servizio avviene a inizio anno scolastico e permane per tutta la durata dello stesso.

L'azione educativa si compie sia attraverso la relazione tra il bambino e l'educatore, che ne valorizza le capacità e gli offre la possibilità di un confronto con un adulto non-genitore, sia tramite la dimensione del gruppo, che contribuisce alla crescita individuale e alla formazione di un'identità legata proprio all'esperienza di appartenenza condivisa con i pari.

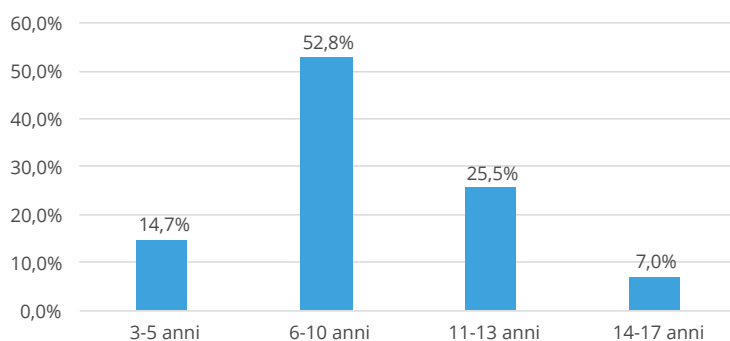
I centri realizzano un accompagnamento educativo individualizzato, definito anche dalla predisposizione del PEI, in collaborazione con l'assistente sociale referente del centro di servizio sociale territorialmente competente. Il PEI definisce gli obiettivi, le strategie per raggiungerli, i tempi di attuazione, le fasi e i criteri di verifica, i compiti delle diverse figure professionali, le collaborazioni e gli apporti interistituzionali.

Analizzando le informazioni relative al 2022, emerge che i Progetti educativi individualizzati sono attivi per il 34% dei bambini e ragazzi presenti nei centri, in maggioranza per bambini (il 58% a fronte del 42% delle bambine) e in generale della fascia 6-10 anni (il 48,9%). Destinatari del servizio sono i bambini di età compresa tra i 3 ai 16 anni, residenti nel Comune di Napoli. Sono 1.403 gli accolti in un centro diurno nel corso del 2022, con una leggera prevalenza di bambini e ragazzi (53,8%) rispetto a bambine e ragazze.

Si tratta in larga parte di una popolazione minorenni di cittadinanza italiana (92,2%), il 4,3% con provenienza straniera mentre per la percentuale restante la cittadinanza non è nota.

La maggior parte (52,8%) di coloro che frequentano i centri nel periodo di riferimento ha un'età compresa tra 6 e 10 anni, a seguire il 25,5% dei minori di età tra 11 e 13 anni e il 14,7% tra 3 e 5 anni. Con percentuali più basse ragazze e ragazzi tra 14 e 17 anni (7,0%) (figura 1).

Figura 1. Bambine e bambini, ragazze e ragazzi che hanno frequentato i centri nel 2022 per fascia di età (valori %)



Le informazioni sulla scuola frequentata confermano solo parzialmente i dati sulla fascia di età: il 51,5% di bambine e bambini, ragazze e ragazzi che hanno preso parte alle attività dei centri nel 2022 frequentano soprattutto la scuola primaria; la percentuale rimanente riguarda prevalentemente studentesse e studenti della scuola secondaria di primo grado (15,4%), la scuola dell'infanzia (13,3%) e la scuola secondaria di secondo grado (3,3%). Minoritarie le presenze di bambine e bambini per i quali non è stato possibile raccogliere questo dato.

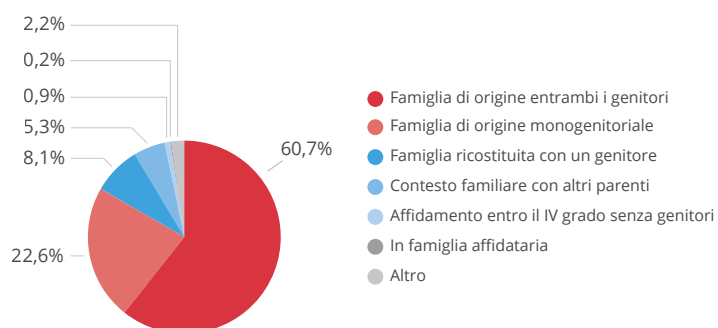
In un'ottica di inclusione e seguendo un approccio globale che valorizzi le potenzialità di tutti i destinatari, le attività dei centri si rivolgono anche a bambine e bambini, ragazze e ragazzi disabili o portatori di bisogni educativi speciali che non necessitano di assistenza individuale continuativa e per i quali le azioni del servizio possano fornire un'offerta appropriata rispetto alle specifiche esigenze. Su questo aspetto, sempre in riferimento al 2022, tra i giovani accolti dai centri il 6,4% presenta una disabilità certificata dalla U.O. NPIA, ADHD o deficit (direttiva MIUR del 27 dicembre 2012).

In particolare, tra le disabilità quella che si registra con più alta frequenza è relativa ai bisogni educativi speciali (2,5%), seguiti dalle disabilità intellettive (2,2%).

Più della metà di bambine e bambini, ragazze e ragazzi vive in un contesto familiare con almeno uno dei propri genitori: il 60,7% con entrambi, il 22,6% in famiglie monogenitoriali e poco più

dell'8% in una famiglia ricostituita con un genitore. Il 5,3% vive in un contesto familiare con altri parenti, marginale invece la quota di minorenni in affidamento (figura 2).

Figura 2. Condizione familiare di bambine e bambini, ragazze e ragazzi che hanno frequentato i centri nel 2022 (valori %)



In merito alla continuità dell'offerta che caratterizza i centri, un'informazione rilevante proviene anche dalla permanenza nei centri, pari a circa 80 mesi.

La modalità di accesso ai centri diurni è su segnalazione del servizio sociale territorialmente competente.

Bambine e bambini, ragazze e ragazzi che frequentano i centri possono appartenere a nuclei familiari in condizioni di disagio sociale, individuati mediante la valutazione dell'intensità del bisogno socioeducativo da parte del centro di servizio sociale territorialmente competente dell'amministrazione comunale⁵. In merito alle vulnerabilità socioeconomiche, dai dati emerge che circa l'11% dei minori di età beneficiava del Reddito di inclusione (REI) e il 29% del Reddito di cittadinanza (RdC): si tratta soprattutto di bambini, prevalenti rispetto alle bambine, e in generale di bambini delle fasce di età 6-10 anni (pari circa al 42% circa sul totale dei beneficiari della prima misura e al 53% della seconda).

I centri sono attivi 5 giorni a settimana, dal lunedì al venerdì, per 4 ore giornaliere in orario extrascolastico; l'organizzazione del servizio si modifica nei periodi di sospensione dell'attività scolastica. L'équipe dei centri è composta da operatori e operatrici, di cui uno con funzioni di coordinamento, in un rapporto uno a dieci con i minorenni partecipanti alle

⁵ È sempre l'amministrazione comunale a stabilire l'eventuale interruzione della partecipazione dei bambini alle attività dei centri, a seguito di una relazione dei servizi sociali competenti.

attività, salvo diverse soluzioni in caso di presenza di soggetti con disabilità in cui può essere prevista la figura di un operatore di supporto all'inclusione.

In riferimento al 2022, nelle équipes sono prevalenti le presenze femminili (pari all'86,7%) e le figure professionali provenienti da percorsi di laurea nell'ambito delle scienze dell'educazione, formazione e pedagogia. Nella tabella 1 è presentata l'anzianità di servizio, espressa in mesi, per livello d'inquadramento all'interno dell'équipe.

Tabella 1. Anzianità di servizio per livello d'inquadramento all'interno dell'équipe dei centri (dati riferiti all'anno 2022)

Livello	Anzianità in mesi
Coordinatore	51,66
Consulente/esperto	56,63
Figura professionale di III livello (Reg. Reg. n. 4/2014)	45,91
Figura professionale di II livello (Reg. Reg. n. 4/2014)	42,68
Figura professionale di IV livello (Reg. Reg. n. 4/2014)	26,69

Coordinatori e coordinatrici organizzano il lavoro dell'équipe educativa e guidano le attività operative, attraverso incontri periodici con gli operatori. Le figure di coordinamento, inoltre, si relazionano con il Servizio politiche per l'infanzia e l'adolescenza e il sostegno alla genitorialità del Comune di Napoli e promuovono reti e sinergie con altre progettualità e agenzie educative. Operatori e operatrici accompagnano i minori di età nel percorso progettuale, elaborano il PEI in accordo con l'équipe, conducono e realizzano le attività dei centri e curano le relazioni con le famiglie e con le scuole. In riferimento ai dati del 2022, circa l'80% dei servizi prevedono una formazione periodica rivolta a operatori e operatrici e il 40% una supervisione esterna.

In sintesi, il servizio si configura come un dispositivo orientato al supporto educativo di bambine e bambini, ragazze e ragazzi mediante azioni centrate sulla dimensione del gruppo, la naturalità delle relazioni, la stabilità dell'intervento nel tempo, la formalità e la socializzazione in forme strutturate.

Rientrano nell'offerta del servizio: le **attività di consolidamento didattico**, portate avanti con metodologie interattive, orientate al potenziamento e al recupero di competenze e abilità maturate in ambito scolastico e all'individuazione del metodo di studio più adeguato, in un fruttuoso e costante confronto tra operatori e docenti; i **laboratori** e le **attività sportive**, che stimolano lo sviluppo di forme espressive che consentono l'accrescimento di fiducia in sé stessi e la capacità di manifestare i propri sentimenti, nonché l'acquisizione di competenze relazionali e specifiche.

I laboratori si configurano come spazi fisici in cui si svolge l'attività e come contesti in cui l'attività acquisisce significato: in tal senso l'educatore provvede a curare gli aspetti dell'allestimento del *setting*, a organizzare i tempi e partecipa come conduttore, in un'ottica di coeducazione; le **uscite sul territorio**, trasversali ai diversi moduli di attività, permettono ai partecipanti di sviluppare una maggiore conoscenza del proprio contesto di vita e di potenziare il proprio bagaglio di autonomia; i **campi estivi**, specifiche attività ed esperienze di socializzazione e crescita organizzate durante il periodo estivo, rivolte anche a bambine e bambini, ragazze e ragazzi non già iscritti al servizio e sempre su segnalazione del servizio sociale competente.

I campi estivi, che si propongono anche come sostegno alle famiglie durante il periodo estivo, sono organizzati in moduli settimanali con cinque giorni di attività per almeno 6 ore giornaliere, due uscite settimanali nell'area cittadina o altre località, e prevedono percorsi socioeducativi volti a favorire la creatività, le pratiche sportive, l'esplorazione dell'ambiente e l'animazione. Infine, le **attività con le famiglie** che riguardano sia azioni di confronto e formazione condivise tra genitori ed educatori sulla crescita educativa, sia l'organizzazione di forme di partecipazione attiva dei genitori nei laboratori. Queste attività consentono di approfondire la conoscenza di bambine e bambini, ragazze e ragazzi, rafforzare la relazione con i genitori e individuare interventi educativi mirati.

I centri diurni polifunzionali hanno partecipato, insieme agli altri servizi socioeducativi su cui si concentra la presente pubblicazione, ai percorsi formativi progettati dal Servizio politiche per l'infanzia e l'adolescenza e il sostegno alla genitorialità del Comune di Napoli e dall'Istituto degli Innocenti.

Nei primi passaggi di questo articolato percorso, referenti e operatori dei centri hanno messo in evidenza la necessità di potenziare il confronto con le famiglie su metodi e modelli educativi e di sviluppare un approccio di servizio flessibile rispetto alle trasformazioni della società e rispetto ai bisogni accolti, senza scadere nel puro adattamento alle contingenze (Comune di Napoli, 2017). L'accompagnamento educativo individualizzato che caratterizza l'offerta del servizio ha trovato spazio nel percorso formativo del 2018, rivolto a operatrici e operatori dei centri, con un affondo sul tema del servizio e del progetto educativo e sul PEI, sulle dimensioni teoriche utili per la costruzione del documento e sull'approfondimento empirico sui casi attraverso il lavoro in sottogruppi (Comune di Napoli, 2018). A fronte dell'interesse manifestato dagli operatori dei centri, il lavoro di redazione sul PEI è proseguito anche nel percorso formativo del 2019, mantenendo sempre un

approccio partecipativo e laboratoriale (Comune di Napoli, 2020). Nell'annualità considerata, inoltre, alcuni centri hanno condotto un micro-lavoro di indagine, intervistando alcuni partecipanti del centro sul ruolo del servizio nella propria quotidianità e su scuola e famiglia, e hanno prodotto un testo per valorizzare le esperienze laboratoriali.

La pausa forzata legata alla pandemia, che ha costretto i centri alla chiusura e alla sospensione delle attività, ha interrotto un micro-percorso di ricerca qualitativa a partire dalla domanda «Quanto e cosa vale il tuo lavoro educativo?». I contributi di operatori e operatrici dei centri, pervenuti nonostante l'interruzione, trovano spazio nelle pagine seguenti di questo capitolo.

Nell'annualità relativa al 2022-2023, infine, il *focus* della formazione si è concentrato sulla funzione educativa dei servizi, sul ruolo degli operatori e sulla progettazione educativa di gruppo e ha coinvolto i coordinatori e le coordinatrici dei centri.

Funzione educativa dei servizi, ruolo degli operatori e progettazione educativa di gruppo

È molto difficile per chi opera in un servizio educativo, come i centri diurni polifunzionali di Napoli, spiegare il valore del proprio lavoro, ovvero dell'intervento educativo. Si può essere portati ad amplificare o diminuire la dimensione dei problemi e dei bisogni da affrontare, per superare resistenze o difficoltà comunicative.

Nei primi mesi del 2020, mentre con gli operatori dei centri prendeva corpo un microprogetto di lavoro su questi temi, è arrivato il primo lockdown. L'attività avviata è stata sospesa, ma nel frattempo i centri avevano cominciato a inviare i loro elaborati. I materiali pervenuti, molto interessanti, sicuramente avrebbero offerto molti spunti per lo sviluppo delle giornate successive del percorso di accompagnamento e formazione. In questa sede, è possibile valorizzare lo sforzo fatto dagli operatori dei centri, provando a costruire una sintesi di quanto in essi è contenuto.

All'analisi di questo importante materiale è dedicata la prima parte di questo paragrafo, mentre la seconda parte si concentra sugli sviluppi condotti a partire dal 2021.

Il valore dell'esperienza educative dei centri diurni polifunzionali⁶

L'operazione di svelamento o rivelazione del valore dell'intervento educativo riguarda in gran parte dimensioni spesso implicite, poco conosciute perché ritenute non interessanti o non prioritarie nella comunicazione pubblica sui servizi educativi territoriali. Spostare oggetti e contenuti dalla dimensione dell'implicito a quello dell'esplicito è parso un processo particolarmente importante, soprattutto in relazione alla speranza che il valore di questo tipo di servizi venga sempre più riconosciuto.

Nel provare a rispondere al quesito «Quanto e cosa vale il tuo lavoro educativo?», volutamente vago e aperto, per permettere ai centri di toccare gli aspetti ritenuti più particolari, si sono intrecciati continuamente due punti di vista: quello dell'operatore (o degli operatori) che nei centri lavorano e agiscono e quello di coloro che partecipano alle attività. Corollario del primo punto di vista è la convinzione che il valore di un'esperienza in questi servizi non possa che essere descritto da chi ha usufruito dell'esperienza stessa; collegata alla seconda visione è la posizione di chi ritiene che tale valore stia anche nelle persone che vi lavorano, che rendono vivo quel servizio o intervento. Entrambe le prospettive sono importanti ed entrambe sono utili nel processo di comprensione dei centri diurni polifunzionali. Il tentativo di sintesi dei contributi, quindi, parte proprio dal dare voce a questi sguardi sull'esperienza, partendo dalle seguenti domande: «Cosa vale di questo lavoro per me operatore?» e «Cosa vale di questo lavoro per i bambini che lo vivono da beneficiari».

Di seguito, alcune risposte di coordinatrici e coordinatori dei centri⁷.

Rispondere al quesito posto in merito al valore della mia esperienza al centro educativo, mi ha fatto riflettere per giorni. Forse ho scritto tutto, una parte o niente del mio operato. Ho parlato di legge, di documentazione, di cooperazione tra reti, questo perché ritengo di essere una professionista, una coordinatrice educatrice che non opera a carattere volontario/filantropico, ma agendo secondo i principi, conoscenze, metodi e tecniche specifiche della professione. Il mio lavoro mira allo sviluppo dei minori di età, ma allo stesso modo accresce le mie conoscenze, c'è un reciproco scambio di valori, di esperienze. Considero ogni bambino portatore di domanda, di un bisogno a cui dare risposta.

⁶ A cura di Roberto Maurizio.

⁷ Nella ricostruzione del percorso, si è deciso di dare ampio spazio alle parole di coordinatrici e coordinatori. Le citazioni che si trovano nel capitolo sono, dunque, estratte dalle risposte fornite da questi alle domande proposte dai formatori nella fase iniziale del passaggio formativo.

Ed è proprio in questi termini che riusciamo a percepire il valore del nostro lavoro e del nostro centro: quel valore sta nella capacità di non arrenderci e di lottare affinché le nostre strategie educative giungano a risultati tangibili e concreti; quel valore lo percepiamo all'interno dell'équipe, quando insieme ci prefissiamo degli obiettivi, e quando insieme cerchiamo di raggiungerli coinvolgendo i ragazzi e cercando di rispondere alle loro esigenze; quel valore lo percepiamo quando ci sentiamo gratificate dai genitori dei minori di età, che ci ringraziano per il lavoro svolto insieme ai propri figli.

Si tratta di un servizio educativo che prova a dare ai minori di età la possibilità di scoprire il valore di sé stesso, dell'altro e della realtà, togliendolo dalla strada il più possibile, mediante il confronto e il dialogo, nonché l'assunzione responsabile di impegni all'interno di una struttura che lo abitui alla solidarietà sociale, affiancando alla scuola le attività educative svolte dai centri diurni polifunzionali. Propone interventi educativi personalizzati al fine di sostenere il minore di età, promuovendo la sua autonomia, valorizzando e potenziando le capacità espressive, stimolando le sue competenze sociali e favorendone l'inserimento nella realtà.

In sintesi, il lavoro educativo dei centri, grazie alla possibilità di prendersi cura dei bambini con una relazione intensa e significativa, pare orientato in tre direzioni:

- dare a bambine e bambini, ragazze e ragazzi la possibilità di sviluppare processi di riconoscimento di sé stessi e dell'altro, della propria famiglia e del proprio contesto territoriale, sociale, familiare per provare e sperimentarsi in uno sguardo differente e scoprire nuovi valori di sé;
- promuovere nei bambini capacità e competenze sociali, come l'autonomia e la capacità di scelta, nonché la capacità di condividere e vivere le proprie emozioni, fatiche e risorse;
- costruire ponti tra l'esperienza al centro e gli altri mondi vitali in modo che non siano isolati o contrapposti ma che permettano ai bambini e ragazzi di proseguire nelle esperienze relazionali positive.

Nei contributi raccolti non si dà spazio solo al piano emozionale, a quello valoriale o alle *vision* ma anche a ciò che rende possibile tutto ciò. Chiarito il *perché* si opera nei centri come educatori, la domanda successiva inevitabilmente riguarda l'aspetto operativo, relativo a cosa possa contribuire al raggiungimento delle intenzioni sinora esposte. Questo interrogativo investe ciascun educatore e ciascun centro profondamente perché tocca il cuore della questione: «Di cosa si dispone?».

Quando con la mente inizio a pensare al mio lavoro, sotto tutti i punti di vista, escono fuori tante sensazioni; sensazioni che a volte nemmeno riesco a spiegare, domande a cui non riesco a dare risposta, emergono elementi che nella quotidianità difficilmente affronto. Ma cos'è che ha mosso tutto questo motore?

L'amore, la passione, la soddisfazione che si prova, che ti trasmette, che ti dà questo lavoro. Penso che non ci sia cosa più bella di vivere tutto questo, sorrisi e pianti, felicità e tristezza, questo è un lavoro che ha valore! È un lavoro che è vita, perché oltre la tua ne vivi tante altre, tutti i giorni, in ogni momento, in ogni pensiero.

Il centro è attento a costruire una situazione di equilibrio fra l'interno e l'esterno perché è importante costruire relazioni di vicinanza con i minori di età accolti, mantenendo però alta l'attenzione al contesto di vita del ragazzo. Le progettualità del centro si possono rappresentare come una esperienza ponte con una alta significatività educativa e sociale che viene messa in atto in fasi in cui le famiglie per una serie di ragioni non riescono ad assicurare un contesto affettivo ed educativo di accudimento, di cura e di sviluppo per i propri figli; questo spazio-tempo diventa opportunità per tutti i soggetti coinvolti per attivare dei processi che permettano alla famiglia di riconoscere e sviluppare le proprie risorse genitoriali e di affrontare adeguatamente le proprie dimensioni di fragilità.

Una lettura approfondita dei contributi pervenuti permette di distinguere quattro dimensioni, interagenti tra di loro e concorrenti nel raggiungimento degli obiettivi. La prima riguarda il piano strutturale e operativo dei centri, ovvero l'organizzazione quotidiana, le attività concrete che si riescono a svolgere con bambini e ragazzi, gli strumenti che si usano.

Il centro offre servizi diversi che vanno dal trasporto e somministrazione del pranzo alle specifiche iniziative di socializzazione, sostegno e potenziamento scolastico, di laboratori centrati su attività motoria/sport/danza o su musica/teatro/cineforum o manipolazione/pittura/espressione artistica. Il centro organizza visite guidate, campi estivi, partecipazione a eventi culturali, ricreativi e sportivi.

Il centro è un dispositivo pedagogico dove vengono progettati interventi mirati per il reinserimento del minore di età nel contesto territoriale [...]. Il centro è una struttura con caratteristiche di estrema flessibilità. Qui si studia e si fanno i compiti, ci si prende cura della propria persona, si condivide con altri la quotidianità, si socializza all'interno di un gruppo di pari, si trascorre il tempo libero attraverso laboratori artistici (come quello di pittura), culturali (come quello di lettura attiva), sportivi (come le nostre partite di pallavolo) o manuali (come il nostro orto didattico). Il lavoro all'interno della struttura, non è esclusivamente sul singolo soggetto, ma sposta necessariamente l'attenzione verso la sua famiglia d'origine, la scuola e il contesto sociale di appartenenza.

Queste testimonianze descrivono, in modo sintetico, l'intreccio di diversi elementi che rientrano nella prima dimensione individuata:

- la disposizione di un luogo di accoglienza, incontro, socializzazione ma, anche, spazio per la gestione di aspetti più concreti, come il pranzo o le attività rivolte ai partecipanti;

- la presenza di strumenti normativi e regolativi che definiscono i confini dell'agire del centro e degli educatori e che rappresentano la cornice entro cui si colloca e si esprime la particolarità di ciascun centro, della sua storia e della sua particolare competenza, e che vede nella carta dei servizi lo strumento di identificazione di ciascuna esperienza;
- la definizione di strumenti operativi come il Progetto educativo individualizzato per dare corpo al pensiero progettuale, individuando bisogni, obiettivi e azioni da compiere, ma anche strumenti come la cartella sociale, e più in generale, la documentazione professionale;
- il ricorso a strumenti e materiali che permettono l'attivazione e l'alternanza di momenti di lavoro individuale e di lavoro in gruppo, supporto scolastico, gioco libero o gioco organizzato e laboratori;
- la possibilità di disporre di spazi e occasioni esterne al centro, che aprono alla possibilità di svolgere attività che incentivano nei bambini e ragazzi la conoscenza e la possibilità di utilizzare le opportunità sociali, culturali, sportive che la città e il quartiere offrono.

La seconda dimensione concerne il piano metodologico, ovvero l'approccio con cui educatori e centri guardano e agiscono nel loro lavoro quotidiano.

Gli elementi che caratterizzano questa dimensione dell'agire emergono chiaramente dalle parole di educatrici ed educatori. In particolare, le loro risposte si concentrano sulla rilevanza dei seguenti aspetti: la dimensione dell'ascolto e della sintonizzazione affettiva nella relazione; il lavoro sulla disponibilità alla speranza per il cambiamento possibile; il saper vivere la quotidianità dei piccoli gesti e la scoperta del valore delle singole esperienze; la possibilità di incontri con l'altro diverso da sé; la riflessione sulle emozioni di bambine e bambini, ragazze e ragazzi ma anche sulle proprie; la capacità di sapere vivere e stare nell'incertezza e nel dubbio.

La terza dimensione individuata è relativa al piano relazionale, ovvero il luogo elettivo dell'agire educativo. Una relazione da costruire giorno per giorno, che mette bene in evidenza una serie di competenze e capacità che ci si attende dai professionisti: capacità di comunicare, di vivere le relazioni con empatia, di trovare la chiave singolare e unica per costruire la relazione con ciascun bambino, di vivere la relazione come co-costruzione insieme a bambine, bambini, adolescenti:

Ogni giorno l'educatore cerca una relazione che permette ai bambini di fidarsi di lui e allo stesso tempo mette in gioco la propria personalità e le reazioni determinate di fronte a certe situazioni.

Il lavoro dell'educatore è relazione, comunicazione, bisogna essere infatti, dei buoni comunicatori, dobbiamo usare un linguaggio comprensibile, espressivo, emotivo, diretto, ma soprattutto un bravo educatore deve essere in grado di leggere la comunicazione non verbale. Un bravo educatore deve saper ascoltare, deve avere un ascolto empatico: dobbiamo metterci sempre dal punto di vista del bambino per cercare di capire cosa vive, cosa pensa, cosa crede. L'ascolto è il mezzo principale per creare una relazione di fiducia col bambino. Non sempre però tutti i bambini sono disposti a raccontarsi, molti di loro non hanno intenzione di essere educati, non hanno consapevolezza di capire che hanno bisogno di aiuto, allora si chiudono in loro stessi. Non ci raccontano della loro vita tendono a nasconderla, o ancor peggio, sono consapevoli della loro realtà, ma per loro quella è la normalità e non hanno intenzione di allontanarsi da quelle situazioni. Ed è proprio qui che il lavoro dell'educatore diventa più difficile. Perché deve riuscire a trovare la chiave giusta per acquistare fiducia e cercare di creare nel bambino la consapevolezza di capire che ha bisogno di aiuto.

Infine, l'ultima dimensione interessa il piano delle corresponsabilità con altri, per evitare di pensare al centro come *la* soluzione rispetto ai problemi dei bambini e delle bambine accolti, ma come una delle risorse nella loro vita. Nei contributi si percepisce la consapevolezza dell'importanza del centro ma, anche, della sua parzialità. Questo spazio non può essere l'unico punto di riferimento per i bambini e questo obbliga necessariamente gli educatori a un processo difficile e complesso di incontro, dialogo, confronto e coinvolgimento delle famiglie, della scuola e dei servizi sociali territoriali. È solo la prospettiva della rete sociale di sostegno che può offrire alle famiglie opportunità di cambiamento.

Il valore è maggiore se riesco a dare alla mia azione un senso collettivo, ovvero l'obiettivo inquadrato nel contesto sociale in cui sto operando. Quando penso al risultato da ottenere non devo concentrarmi solo su quello che accade nel centro, ma devo avere una visione globale del minore di età inserito nel suo contesto sociale e familiare. Non prescindo mai da quelle che sono le ricadute sul minore della sua vita quotidiana al di fuori del contesto del centro diurno, solo quando mi approccio a lui globalmente posso lavorare sul particolare.

Quanto proposto sinora bene introduce la riflessione sulle competenze degli educatori che devono comprendere diversi ambiti, quali: la capacità di ascoltare, comunicare, dialogare, relazionarsi e costruire progetti individuali e di gruppo; la capacità di realizzare attività dentro e fuori dal centro e di conoscere e utilizzare opportunità del territorio; la capacità di rapportarsi e co-costruire il lavoro educativo con le famiglie, con gli insegnanti, con i servizi sociali, con le realtà del territorio e di documentare il proprio lavoro; la capacità di valutare e di saper stare nell'incertezza e nel dubbio.

Tutte capacità che si sviluppano grazie ai percorsi formativi ed esperienziali individuali, ma che trovano nel lavoro di équipe il luogo e lo spazio in cui è possibile realizzare una sintesi progressivamente in evoluzione. Come diversi educatori hanno sottolineato, è proprio l'équipe il fulcro intorno al quale ruota il lavoro educativo nei centri.

I contributi raccolti non documentano numeri e analisi statistiche sulla riuscita o meno degli interventi e dei progetti educativi. Più semplicemente, in essi, si possono cogliere gli elementi di *feedback* che i bambini rimandano e condividono con gli educatori e che permettono a questi ultimi di comprendere, anche solo percettivamente, se il lavoro sta procedendo nella direzione corretta o se si rendono necessari aggiustamenti della rotta, degli strumenti utilizzati o delle azioni intraprese. In sintesi, si tratta di *feedback* che permettono di comprendere il valore del lavoro educativo, ovvero il contenuto proposto all'inizio degli incontri di accompagnamento.

La frequenza dei minori di età è costante e per loro è sempre troppo presto andare a casa alla sera... Il legame che nasce con il centro è sentito da ciascuno come importante per la propria vita. Non si spezza mai. Infatti, tutti tornano o per chiedere aiuto nella scelta degli studi, o per salutare o per comunicare un avvenimento della loro vita: chi trova lavoro, chi si sposa, chi ha bisogno di cure. Questo non solo con i ragazzi ma anche con le loro famiglie.

Sono sempre numerosi i bambini al centro e questo ci fa pensare che forse sono loro stessi ad attribuire un valore importante a questo luogo e al nostro lavoro quotidiano. Il grado di partecipazione alle attività ci fa realmente pensare che forse il centro può rappresentare quello spazio alternativo dove si fa quello che in fondo non si farebbe né a casa né in strada. Questa affermazione viene rafforzata dal fatto che alcuni dei bambini al termine della giornata non vogliono andare via e all'arrivo delle 17:00 protestano perché vogliosi di continuare con le attività. Ma il centro ha un valore ancora maggiore quando diversi ragazzi dopo qualche anno tornano a salutare gli educatori di riferimento e si fermano con loro per un pomeriggio a raccontare come procede la loro vita. In più sono tanti i ragazzi che tornano anche solo per un saluto.

Ma il valore del nostro lavoro lo percepiamo, principalmente, attraverso i sorrisi dei ragazzi. Attraverso il calore che sanno darci, e attraverso l'entusiasmo che manifestano di fronte agli stimoli che offriamo loro. Il valore del nostro lavoro lo percepiamo attraverso l'amore che riceviamo dai minorenni, e attraverso quello che noi diamo a loro, che, con i traguardi e i risultati raggiunti, sebbene talvolta si muovano a piccolissimi passi, ci rendono felici e fieri di loro. E in parte anche di noi.

Le riflessioni sugli esiti del progetto⁸

A partire da questo patrimonio di riflessioni che hanno dovuto prendere le distanze *forzate* dalle pratiche messe in discussione dal lockdown, il percorso formativo è proseguito con una giornata dedicata all'approfondimento delle competenze pedagogiche e della professionalità nell'agire educativo. Il dialogo aperto con coordinatori, coordinatrici, educatori ed educatrici ha confermato la necessità e la difficoltà di condividere narrazioni articolate dei centri diurni, dalla progettualità alla messa a terra dell'esperienza quotidiana. L'utilizzo di una metafora per rappresentare la complessità delle differenti realtà, tra le pieghe delle relazioni tra adulti, con i minorenni e tra pari, ha consentito di definire meglio le posture educative, le sfide presenti e gli obiettivi raggiunti. Dal nido in cui essere sicuri, alla barca che prende il largo, dal giardino all'arcobaleno, da uno spazio accogliente a un luogo di libertà. Le immagini hanno restituito le logiche pedagogiche in situazione.

Le tematiche trattate nella prosecuzione del percorso hanno riguardato, in prima battuta, la capacità di osservare e di ascoltare come premessa della relazione educativa.

La discussione si è concentrata sull'osservazione come processo che ha bisogno di relazione (tempi) tra intenzionalità, dimensione personale (attitudini) e professionale (competenze) (Milani, 2020). Questo ha consentito di condividere diverse aree che possono diventare *focus* di attenzione e di dialogo in équipe, a partire dalle interdipendenze che caratterizzano il centro diurno come luogo comunitario e collettivo. La relazione tra osservatore e osservato: la soggettività e lo sguardo educativo sono diventati ulteriori temi di discussione, in riferimento ai tanti sguardi che si intrecciano tra adulti e ragazzi e tra pari; cogliere la globalità della situazione – emozioni, vissuti, dinamiche, ecc. – permette di aprirsi alla *visione del mondo* di chi guarda e di chi si guarda, modificandosi nell'incontro di reciprocità.

Un secondo elemento essenziale su cui ci si è soffermati è stato l'ascolto in profondità, coltivando le relazioni empatiche ed esplicitando l'importanza di entrare *in punta di piedi* nelle biografie dei bambini e delle bambine per favorire il *prendere forma* dell'altro. Una piena consapevolezza ha riguardato la necessità di collocarsi in situazione e di comprendere le dinamiche del contesto, a partire dalle suggestioni, dai supporti o dalle sfide che arrivano dalle famiglie e dalla scuola. Per l'équipe educativa diventa essenziale fare silenzio su preconcetti/pregiudizi e prestare attenzione alla soggettività di chi svolge il ruolo educativo e chi entra in relazione.

8 A cura di Rosita Deluigi.

In questo senso, discutere delle diverse rappresentazioni che gli adulti, i bambini e i ragazzi fanno di sé e viceversa, diventa uno snodo interessante anche per comprendere quali funzioni, ruoli e aspettative educative ricorrono nel tessuto sociale più allargato, in riferimento alla triangolazione tra famiglia, scuola e centro diurno (intesi come spazi essenziali di intreccio problematizzante). Il dialogo con i coordinatori, le coordinatrici e i componenti delle équipes ha affrontato le diverse sfaccettature dell'ascolto e dell'attenzione verso i bambini anche per mezzo di esperienze condivise in cui si scoprono capacità, si sperimentano dinamiche, si impara a cooperare e a gestire i conflitti.

Il passaggio sull'importanza di saper riconoscere le emozioni e gestire i vissuti, *in primis* da parte delle équipes dei centri diurni, ha aperto il confronto tra l'affettività e il significato delle relazioni per tutte le persone coinvolte, portatrici di diverse modalità e investimenti educativi. Anche in questo caso, la proposta di spazi e di tempi di condivisione permette a bambine, bambini, ragazze e ragazzi di esprimere le emozioni in un contesto protetto, con adulti che si pongono con attenzione e cura nei loro confronti, tenendo in considerazione tutti gli aspetti della comunicazione verbale e non verbale.

Credere nelle potenzialità dell'educando passa attraverso un legame e un'interdipendenza in cui il dialogo, la comprensione e la fiducia diventano basi fondamentali per coniugare tutte le voci del verbo educare. Allo stesso tempo, su questo punto, la riflessione condivisa si è orientata sulla presenza e sulla significatività di adulti, quali genitori e docenti, che sono in grado di riconoscere le possibilità, le risorse, le chance dei bambini e delle bambine. D'altro canto, proprio la fragilità di strutture familiari e contesti sociali respingenti o tendenti alla marginalizzazione diventano potenziali fattori di esclusione, alimentando il circolo della povertà educativa; quest'ultimo può essere interrotto con movimenti di rigenerazione relazionale su cui porre la massima attenzione. Spesso è qui che si esercita il ruolo dei centri diurni che incontrano giovani a rischio, identità in ricerca, talvolta, già stereotipizzate o etichettate dal mondo adulto e dai legami sociali di riferimento, bambini e bambine che possono facilmente divenire invisibili agli occhi di chi non osserva attentamente.

Riscattare il senso dell'esperienza quotidiana e far emergere le progettualità di gruppo che prendono vita nei centri diurni diventa strategico anche per documentare le pratiche, elemento necessario per incrementare una cultura educativa in grado di narrare la densità degli eventi educativi che, nelle routine quotidiane delle attività messe in campo, possono sprigionare la creatività dei più piccoli e dare voce alle loro domande.

I gesti di cura, le pratiche di attenzione, le posture che affiancano i processi di crescita diventano movimenti relazionali pensati, vissuti, rivisti in équipe, alla ricerca di percorsi educativi che offrano spazio di sviluppo e tempo per le interazioni significative.

Mettersi in ascolto di coordinatrici, coordinatori, educatrici ed educatori dei centri diurni ha fatto emergere l'organicità di un progetto che si declina in modi eterogenei, anche a seconda della specificità dei contesti locali, delle risorse a disposizione (infrastrutture e personale) e della composizione delle équipe (tra professionisti, collaboratori e volontari).

Le quotidianità delle relazioni sono diventate luoghi della storia formativa condivisa e hanno messo in luce tracce che hanno contribuito a formare il modo di intendere e di progettare la risposta educativa che i servizi offrono. Talvolta in sofferenza o in carenza di reti e di alleanze educative, talvolta in difficoltà per il *turnover* dell'équipe. Criticità presenti e ben rappresentate durante la formazione, con un'attenzione particolare alla gestione degli aspetti emotivi, alla necessità di avere maggior cura dei diversi carichi relazionali ed emotivi di cui si sente il peso. In questo senso, la formazione diventa anche uno spazio di riflessività, in cui riposizionare gli eventi sfidanti, gli elementi rilevanti, le logiche condivise, le sfide conflittuali.

Accrescere la consapevolezza e tematizzare la formatività implicita contenuta nell'esperienza quotidiana consente di individuare la formatività esplicita dell'esperienza educativa (Bruzzone, 2018). In questo modo, come singoli professionisti e come gruppo di lavoro, si riescono a richiamare la progettualità e la progettazione (come elementi vitali dell'agire educativo), focalizzandosi sull'assunzione della responsabilità della scelta (tra rischio, marginalità e possibili fallimenti), rilevando lo straordinario e l'ordinario nelle pratiche che avvengono tutti i giorni nel centro diurno. Capiarne ed esplicitarne il senso tra professionisti di servizi differenti e affini per mandato istituzionale, permette di aprirsi a una maggiore condivisione di significati con gli interlocutori, adulti e minorenni, che abitano l'esperienza. La sfida, in questo senso, è di trovare linguaggi di mediazione in cui l'educare divenga parola (in) pratica.

Ecco perché l'ultimo tema trattato è stato il dialogo in contesti complessi con una tensione alla promozione di un approccio interculturale che faccia uscire da sé, che vada alla ricerca dell'altro e dell'oltre, che legga criticamente le sfide con traiettorie di pensiero e di intervento plurali.

Attraverso e attraversando il dialogo, come spostamento da sé e avvicinamento all'altro, possiamo *sentire* l'altro: le sue parole, la sua voce, la sua testimonianza, il suo corpo che è presenza che esiste e resiste grazie agli spostamenti e alle relazioni.

Possiamo creare contatto, incontrando la differenza e facendola diventare significativa, in quanto incarnata nella persona con cui dialoghiamo. È nel tempo dell'incontro, nella presenza che si fa condivisione di silenzi, di urla, di emozioni, di parole e di gesti che costruiamo i nostri significati e che impariamo a comprendere i significati altrui. Aprendoci all'altro diventiamo più periferici a noi stessi, scopriamo la necessità di essere in relazione e possiamo vivere esperienze di comprensione autentica, a partire dal desiderio di conoscere l'altro, di farlo risuonare dentro di noi, di avere-lasciare spazio per lui, di cogliere il suo volto e la sua essenza (Deluigi, 2015).

L'autenticità delle relazioni passa attraverso le alleanze che si creano tra le persone, tra i volti che si vedono e che diventano preludio di incontro e di conoscenza, abitando finitudini e limiti che diventano possibili. I processi di accoglienza, infatti, non possono sottrarsi alla trasformazione delle relazioni, arrestandosi sulla soglia della tolleranza. Piuttosto, introducono all'appartenenza, fondata sui legami, facilitano l'inclusione e la partecipazione, veicolano messaggi di speranza e investimento su reti sociali coese (*Ibidem*). La vera sfida sta nel continuare a credere nell'educazione attraverso la presenza quotidiana radicata in una riflessività collettiva che apre alla concretezza di micro-cambiamenti e che è in grado di avere effetti generativi nei luoghi di vita.

Il rafforzamento della funzione educativa⁹

Il percorso di formazione con i centri diurni del Comune di Napoli del 2022-2023 si è inserito all'interno di processi riflessivi avviati da tempo, in un sistema di welfare cittadino che punta a intercettare e accogliere i bisogni dei nuclei familiari in contesti complessi e mutevoli. La formazione degli operatori e la valorizzazione dei territori permettono di affrontare in chiave sistemica le numerose quotidianità vissute all'interno di servizi che hanno cura di soggetti in difficoltà e in crescita, sostenendo la tenuta familiare e operando per il consolidamento della rete di servizi che, nell'articolato tessuto sociale della città, si occupa del contrasto alla povertà educativa. I centri diurni, in stretta cooperazione con gli altri servizi educativi e aggregativi, diventano sostanziali presidi di partecipazione e luoghi di prevenzione dell'esclusione sociale. Tale raffigurazione si rileva dalle ricerche e dall'accompagnamento pedagogico effettuato in precedenza che, senza dubbio, ha tracciato un solco importante nello sviluppo di paradigmi capaci di sostare nella complessità e di riflettere sulle strategie d'intervento e sulla loro efficacia.

Le diverse forme di azione socioeducative e i servizi aperti alle famiglie possono certamente costituire un sistema complesso che, oltre a proporre logiche e metodologie pedagogiche, articola riflessioni, proposte, itinerari *inquieti*, in quanto permanentemente immersi in domande educative originate da più parti.

9 A cura di Rosita Deluigi.

Diventare interlocutori di tessuti urbani diversificati, di quartieri che si caratterizzano in modo differente, di comunità che abitano i luoghi con appartenenze plurali, di servizi e di istituzioni che promuovono varie *mission* e finalità di cambiamento micro e macro, significa anche interrogarsi e interrogare i contesti della pratica relazionale. È proprio a partire da questo punto che si è collocata la proposta formativa, ponendosi alcune domande chiave che hanno orientato gli obiettivi formativi rispetto alle seguenti linee:

- Quali logiche di progettazione caratterizzano e definiscono i centri diurni?
- Come sviluppare il circolo della progettazione educativa in chiave teorico-operativa?
- Come prestare maggiore attenzione al gruppo e alle dinamiche laboratoriali all'interno dei centri diurni?
- Come co-costruire logiche d'intervento condivise tra servizi, territorio e famiglie?
- Come narrare l'esperienza dei centri diurni aprendosi a logiche comunitarie?

Il percorso si è articolato in sette incontri (da dicembre 2022 a maggio 2023), coinvolgendo coordinatrici e coordinatori dei servizi, affiancate e affiancati da educatrici ed educatori delle équipes che, nel tempo, si sono avvicendati per essere parte attiva della formazione.

I partecipanti hanno avuto modo di confrontarsi su argomenti che riguardano l'agire educativo dei contesti, grazie ad alcuni stimoli teorico-riflessivo e molteplici lavori di piccolo e medio gruppo in cui sono state declinate le tematiche del proprio servizio, aprendosi poi al dialogo tra diversi centri diurni. Le *andate* e i *ritorni* da luoghi noti e familiari a luoghi affini e differenti hanno innescato la ricerca e l'esplicitazione di trasversalità e peculiarità.

Durante il percorso, inoltre, è stato sviluppato un *padlet* tematico, in cui sono stati raccolti i materiali utilizzati e aperte delle sezioni di riflessione e di approfondimento, curate dalle corsiste e dai corsisti, anche in vista di una maggiore condivisione di quanto emerso con l'integralità delle équipes¹⁰. Ciò ha permesso di facilitare la condivisione delle idee e delle pratiche messe in atto.

Infine, in affiancamento alle attività formative, sono state realizzate alcune visite ai centri diurni per comprendere da vicino le caratteristiche salienti di contesti educativi comunitari e relazionali, aprendo a narrazioni dirette e situate dei referenti e degli operatori.

10 https://padlet.com/rosita_deluigi/esplorando-i-centri-diurni-vindyxxzoiolnfjj2.

I contenuti e gli esiti del percorso

La formazione ha preso avvio dalla voce dei coordinatori delle équipes come agenti critici che, a loro volta, hanno dato voce ai bambini e alle famiglie intercettate, mettendo in evidenza i vissuti, i bisogni, le traiettorie problematiche e gli esiti raggiunti.

La raccolta delle riflessioni, delle questioni aperte, degli approfondimenti emersi dal dialogo con chi coordina e opera nei centri diurni ha avuto la funzione di documentare l'esperienza, aprendo un dialogo narrativo e riflessivo. Per rispondere alle domande-obiettivo sopra menzionate, il tema cardine trattato è stata *la progettazione educativa rivolta al gruppo di minorenni dei centri diurni*, con uno sguardo particolare al gruppo di lavoro (équipe) e alle relazioni comunitarie (alleanze scuola-famiglia-territorio) che prendono forma nelle quotidianità condivise. Nello specifico, sono state affrontate nove tematiche descritte brevemente di seguito.

1. *Il lavoro di gruppo e il senso delle équipes educative* tra il piacere e il dovere di lavorare insieme, pensando alle interazioni plurali che intercorrono tra il gruppo degli adulti e il gruppo dei minorenni. Indagare le competenze dell'équipe e l'identità di ogni soggetto in relazione ha sospinto la riflessione critica sulle possibilità di incontrarsi, tenendo conto della storia dei gruppi e delle dinamiche di sfida e di crescita che si alimentano. Lavorare sulle metafore e sulla rappresentazione delle proprie cornici di riferimento, quelle che orientano la progettualità, ha permesso ai gruppi di esplicitare la rappresentazione dei centri diurni.

2. *Attraversamenti e transiti dal lavoro di gruppo al gruppo educativo*, per comprendere le corrispondenze e le distanze, tra riflessi, posture e attitudini che caratterizzano i singoli educatori, volgendo lo sguardo alla diade creatività-routine di questi e dei bambini. L'interrogativo ha riguardato la ricerca di spazi di partecipazione *verso, per, con* e *tra* il gruppo di bambine e bambini, ragazze e ragazzi. Descrivere le caratteristiche delle attività, con un *focus* particolare sui laboratori, ha aiutato a fare emergere sguardi plurali in merito a tre snodi: l'organizzazione del tempo dei partecipanti e delle routine, tracciandone i momenti chiave; le dinamiche relazionali tra pari; gli obiettivi di bambine e bambini, ragazze e ragazzi.

3. *Pluralità educative: snodi significativi tra équipes e gruppi dei centri diurni*. Questo argomento ha permesso di consolidare alcune dimensioni rilevanti rispetto agli obiettivi rilevati, in relazione a una lettura critica del contesto, basata sul paradigma socio-ecologico di Bronfenbrenner (1986) con cui rileggere le interdipendenze tra attori e agenti educativi. La trattazione di questo argomento è stata arricchita dall'introduzione del *padlet* che ha visto la suddivisione in aree d'interesse e di

approfondimento curate dai partecipanti. I sei macro-temi condivisi online riguardano: la qualità delle relazioni educative; la gestione delle dinamiche emotive; la progettazione di strategie educative; la gestione dei tempi educativi; le scintille di esperienze; le narrazioni plurali.

4. Questione di sguardi: prime narrazioni dei centri diurni

Soffermandosi sulle connessioni tra la progettualità e la progettazione, abbiamo rimesso a tema le meta-competenze pedagogiche (Milani, 2020). Questo ha permesso di articolare riflessioni trasversali alle pratiche, partendo dalle sottolineature condivise in merito alla progettualità, all'intenzionalità e alla riflessività che le équipes vivono e sperimentano.

5. Dagli obiettivi alle azioni educative di équipe: punti di vista plurali.

Il tema si è articolato tenendo in considerazione diverse modalità di analizzare il lavoro in comunità. A partire dall'équipe intesa come un ambiente fisico e relazionale in cui si opera insieme, per poi vederla come strumento in cui focalizzarsi su obiettivi e compiti, grazie alla cooperazione di diverse competenze. Infine, il gruppo di lavoro è stato riletto come *ingranaggio* di cui aver cura, affinché il suo funzionamento equilibrato restituisca *chance* ai contesti intercettati. Lavorare insieme sugli stili dell'équipe, pensando al proprio centro diurno di appartenenza e, successivamente, al gruppo complessivo, ha fatto emergere alcuni assi portanti trasversali, soffermandosi sui predicati verbali (pedagogici ed educativi), sulle competenze e sulle immagini d'insieme.

6. Le metodologie educative e didattiche di gruppo: scegliere

tra priorità, competenze ed emergenze. Nell'affrontare questo argomento, ci siamo avvalsi della metodologia esperienziale (Kolb, 1984), applicandola come rilettura critica ai servizi in essere. Siamo così passati attraverso un flusso a spirale che ha tenuto in considerazione delle fasi indicate:

- a. esperienza concreta: sperimentare personalmente e discutere l'esperienza vissuta nell'ambito del laboratorio formativo, enfatizzando gli aspetti emozionali e l'intuizione;
- b. osservazione riflessiva: osservare, riflettere e interpretare le sensazioni e i comportamenti emersi durante l'esperienza, focalizzandosi sulla comprensione e sulla profondità di analisi;
- c. concettualizzazione astratta: produrre e schematizzare concetti e abilità estendendoli a situazioni esterne, sia lavorative sia personali, enfatizzando la logica e la generalizzazione;
- d. sperimentazione attiva: verificare le conoscenze e competenze acquisite in situazioni nuove, focalizzandosi sul cambiamento e sull'evoluzione. Quest'ultima fase diventa a sua volta un'esperienza concreta che avvia un nuovo ciclo di apprendimento (configurazione a spirale).

7. I gesti dell'educazione: aver cura della complessità in situazione.

Le domande guida di questo tema sono state: quali azioni educative compiamo nelle realtà complesse? Quali gesti rappresentano e rendono concreto il lavoro educativo? Tali piste riflessive hanno condotto il gruppo a individuare la cura pedagogica come fatto pubblico che riporta alla responsabilità e alla tensione verso il futuro. In questo senso, il valore dell'équipe previene il rischio delle monadi educative verso l'educazione integrale e integrata (Agazzi, 1968) e, in maniera molto attuale, il paradigma della comunità educante diventa un'entità e identità complessa, fondata su diverse componenti e competenze che lavorano in modo congiunto per la definizione e il raggiungimento degli obiettivi co-costruiti. Possiamo allora parlare di educazione come «sistema di sistemi», dove le interconnessioni diventano un tratto costitutivo della realtà umana (Bertolini, 2005), determinando la necessità di una conoscenza composita.

8. Valutare insieme: attori protagonisti dell'esperienza, per cui «la valutazione non può terminare nella pratica dell'accertamento e della misurazione, perché è un processo dinamico il cui oggetto è in continuo cambiamento» (Bondioli, Ferrari, 2006).

Questa posizione rimette l'accento sulla funzione critica dell'educatore per cui è cruciale collocarsi dentro l'esperienza con quadri di riferimento che orientino l'intelligenza del quotidiano e l'apprendimento continuo. In tal senso, le comunità di pratiche possono favorire la co-costruzione dei significati, la riflessione e il racconto, assi trasversali dell'esperienza educativa, e, infine, la pazienza del particolare, aver cura delle piccole cose (Bruzzone, 2018), ci riporta all'essere in situazione.

9. Narrare le pratiche educative di gruppo: le voci e i linguaggi dei centri diurni. L'ultimo modulo è stato dedicato all'importanza di saper raccontare il proprio lavoro a sé stessi, agli altri, ai contesti plurali, per alimentare una cultura educativa nutrita di eventi, di biografie, di episodi e di sfide non del tutto risolte.

Un capitolo aperto al dialogo e al confronto tra realtà, così come con i territori e gli agenti educativi che li abitano.

Durante il percorso formativo i/le partecipanti hanno raccontato la propria esperienza educativa e il servizio in cui operano attraverso la narrazione creativa (con l'utilizzo di molteplici linguaggi), prendendo parte a dinamiche interattive volte a promuovere l'ascolto, la cura e lo scambio dei saperi.

L'approccio partecipativo ha fatto emergere le logiche cooperative di gruppo, l'apprendimento trasformativo tra pari e la messa a fuoco di aree di riflessione-azione rilevanti per gli ambienti di lavoro, non da ultimo il benessere delle operatrici e degli operatori.

L'attraversamento di paradigmi teorico-critici riconnessi all'esperienza, ha aperto la via a un riposizionamento pedagogico, esplicitato in maniera consapevole, alimentando la co-costruzione delle idee. In futuro, mantenendo aperti canali di discussione e di condivisione delle pratiche, si potranno ulteriormente problematizzare le intenzionalità e gli esiti di un agire educativo in continua revisione, puntando alla costruzione di una comunità educante, tra i centri diurni e sul territorio, coesa e solidale, protesa verso l'efficacia e la tenuta degli interventi realizzati.

2

I laboratori di educativa territoriale

Il sapere professionale tra conoscenza ed esperienza¹¹

Il servizio laboratori di educativa territoriale (LET)¹² si rivolge alle bambine, ai bambini e alle ragazze e i ragazzi in età compresa tra 6 e 16 anni. Per rispondere alle esigenze educative di questo target, il servizio propone azioni e interventi che puntano all'accompagnamento, alla crescita individuale e sociale, all'acquisizione di competenze e abilità sociali.

I LET si caratterizzano, inoltre, come spazio di costruzione di relazioni, sia con i pari sia con figure adulte in grado di supportare i processi di sviluppo individuale e promuovere percorsi ed esperienze. La rilevanza degli aspetti relazionali emerge anche dalla centralità che il servizio attribuisce ai contesti di provenienza di bambini e bambine, ragazzi e ragazze, alle loro condizioni di vita, ai bisogni specifici di cui sono portatori, agli ambienti e alle persone significative.

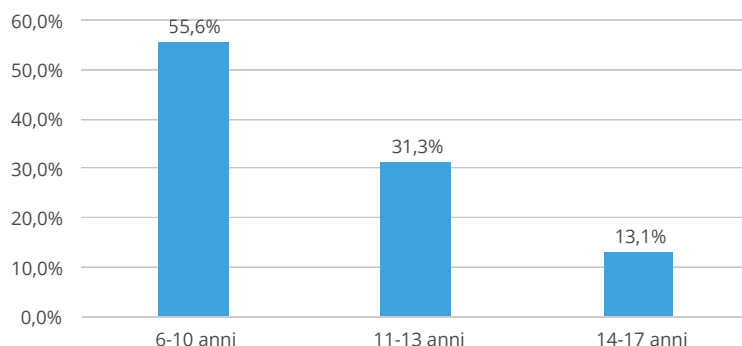
I LET presentano un orientamento socio-pedagogico – distinguendosi dal settore scolastico, con il quale intrattengono rapporti di collaborazione nella prospettiva di favorire la crescita dei bambini e ragazzi – che combina l'approccio educativo con quello ludico ed esperienziale, mirato all'aggregazione e alla socializzazione. Inoltre, prevedono attività finalizzate a potenziare le capacità creative e le modalità di espressione.

¹¹ A cura di Graziana Corica, Lucia Fagnini e Francesca Gaglione.

¹² Gli aspetti evidenziati nella prima parte del paragrafo, sono ripresi dal documento di avviso pubblico dei laboratori del 2022.

Dal punto di vista metodologico, gli interventi dei laboratori sono collocati intorno a un fare specifico, definito dagli obiettivi educativi, in grado di attivare il protagonismo dei destinatari, di coinvolgerli e dotarli di risorse utili per produrre cambiamenti. Nel 2022 sono 20 gli enti gestori dei 24 servizi LET presenti nelle municipalità del Comune di Napoli, in buona parte cooperative sociali, seguite da associazioni di varia natura e, in misura minore, enti religiosi, imprese e fondazioni. Tra i servizi, quasi la metà è accreditato dal Comune di Napoli a partire dal 2015. Le attività dei LET si svolgono in spazi resi disponibili tramite contratto di comodato d'uso o contratto di locazione o proprietà. Nel corso del 2022 sono stati 2.134 i destinatari delle attività dei LET, equamente distribuiti rispetto al genere, in larga maggioranza con cittadinanza italiana (94,5%), con una presenza di bambini di origine straniera pari al 3,9%, mentre per il restante 1,6% non è possibile conoscere questa informazione. La fascia di età prevalente è compresa tra 6 e 10 anni (55,6%), seguita da quella 11-13 anni (31,3%) e 14-17 anni (13,1%).

Figura 3. Bambine e bambini, ragazze e ragazzi che hanno frequentato i LET nel 2022 per fascia di età (valori %)



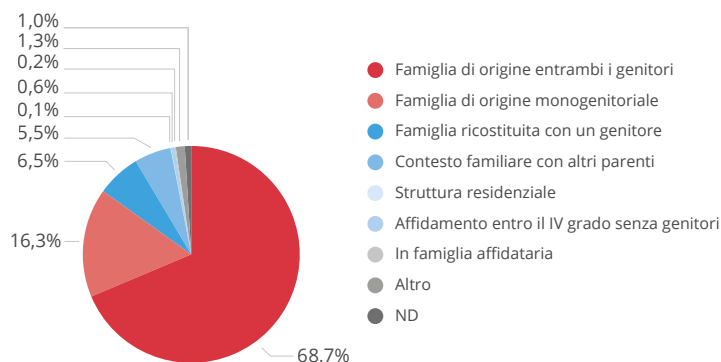
Questa suddivisione per fascia di età trova in parte riscontro nei livelli scolastici frequentati dai minori di età: la scuola primaria per il 53% e la scuola secondaria di primo grado per il 31,9% dei partecipanti. Il 9,7% di ragazze e ragazzi frequenta la scuola secondaria di secondo grado, mentre per i restanti casi non è possibile accedere a questa informazione.

Nei laboratori sono previsti percorsi di inclusione di bambini disabili e/o con bisogni educativi speciali, nella misura in cui la proposta dei LET risulti adeguata rispetto alle specifiche esigenze socioeducative e relazionali. Nel 2022 il 14,3% di coloro che frequentano il servizio è in possesso di una certificazione di disabilità prevista dalla direttiva MIUR del 27 dicembre 2012,

prevalenti soprattutto i disturbi specifici di apprendimento (4,5%), disabilità intellettive (4,1%) e lo svantaggio socioeconomico, linguistico e culturale (3,7%).

Rispetto alla condizione familiare, prendendo come riferimento temporale il 2022, il 68,7% di bambine e bambini, ragazze e ragazzi vive con entrambi i genitori, il 16,3% con uno solo e il 6,5% in una famiglia ricostituita, con un genitore. Il 5,5% dei partecipanti vive in un contesto familiare con altri parenti (figura 4).

Figura 4. Condizione familiare di bambine, bambini e ragazze e ragazzi che hanno frequentato i LET nel 2022 (valori%)



La partecipazione alle attività del servizio, salvo eccezioni, è collegata al quartiere di residenza. L'accesso può essere spontaneo, richiesto dall'équipe educativa se a conoscenza di particolari situazioni di bisogno o avvenire sulla base di un invio da parte dei servizi sociali o altre agenzie del territorio.

Nell'arco del 2022 la percentuale di bambine e bambini, ragazze e ragazzi dimessi è pari al 45,3% sul totale dei partecipanti del servizio. I laboratori di educativa territoriale si rivolgono anche a bambine e bambini, ragazze e ragazzi che rientrano in nuclei per i quali sono attive misure di sostegno al reddito o, in generale, che vivono in condizioni di marginalità economica e sociale. Dai dati disponibili per il 2022 emerge che circa l'8% dei frequentanti beneficiava del Reddito di inclusione (REI), mentre la quota di bambini con Reddito di cittadinanza (RdC) sale a quasi la metà con il 47,4% del totale. In entrambi i casi, si tratta in prevalenza di bambine e bambini della fascia 6-10 anni: circa il 41% del totale dei beneficiari della prima misura e il 52% della seconda.

I LET si configurano, dunque, come uno strumento di prevenzione primaria e secondaria delle condizioni di disagio, di recupero di disfunzioni educative, di supporto all'età evolutiva e di inclusione. Il servizio, attivo almeno 5 giorni a settimana

nella fascia pomeridiana, si basa sul lavoro dell'équipe educativa, composta da una figura di coordinamento per ciascun servizio e sei operatrici/operatori dell'ambito socioeducativo (in rapporto di 1 a 8 rispetto ai minorenni). Da gennaio 2023, nell'équipe educativa è prevista la figura dell'operatore di supporto all'inclusione delle bambine e dei bambini disabili e/o portatori di bisogni educativi speciali, con l'intento di evidenziare una reciproca permeabilità e scambio tra ragazzi con potenzialità diverse all'interno di uno stesso gruppo. Le équipe dei LET sono composte prevalentemente da operatrici (il 76%), provenienti da corsi di laurea in scienze dell'educazione, formazione e pedagogia (circa il 30% delle figure professionali); rilevante anche la presenza di animatori di comunità (13%). La tabella 2 presenta il livello di inquadramento all'interno dell'équipe e l'anzianità di servizio, espressa in mesi.

Tabella 2. Anzianità di servizio per livello d'inquadramento all'interno dell'équipe dei LET (dati riferiti all'anno 2022).

Livello	Anzianità in mesi
Coordinatore	111,88
Figura professionale di III livello (Reg. Reg. n. 4/2014)	61,71
Figura professionale di II livello (Reg. Reg. n. 4/2014)	59,46
Figura professionale di IV livello (Reg. Reg. n. 4/2014)	41,99

L'équipe partecipa alle attività di aggiornamento e formazione predisposte dal Servizio politiche per l'infanzia e l'adolescenza e il sostegno alla genitorialità del Comune di Napoli. Le figure di coordinamento organizzano il piano delle attività, preparano e dirigono gli incontri settimanali dell'équipe e partecipano alle riunioni con il Servizio politiche per l'infanzia e l'adolescenza, trasmettendo le informazioni ivi raccolte a operatori e operatrici. Questi ultimi, invece, portano avanti le seguenti attività: accompagnamento di bambine e bambini, ragazze e ragazzi nel percorso educativo; elaborazione dei piani educativi di gruppo e dei piani educativi individualizzati¹³ e definizione del piano dell'offerta educativa; realizzazione delle attività secondo una specifica metodologia educativa e con l'ausilio della strumentazione necessaria; mantenimento e cura delle relazioni con le famiglie e con le altre agenzie educative e del territorio; programmazione e realizzazione del lavoro educativo territoriale; predisposizione di meccanismi per l'inclusione dei bambini disabili e/o portatori di bisogni educativi speciali;

¹³ Il PEI è stato attivato per 811 bambine e bambini, ragazze e ragazzi, pari a circa il 38% del totale dei partecipanti alle attività dei LET nel 2022. Sono prevalenti i progetti dedicati a bambine e bambini della fascia 6-10 anni e 11-13 anni.

adozione e aggiornamento degli strumenti di monitoraggio e valutazione delle prestazioni rese, contribuendo alla narrazione del lavoro educativo. Nel 76,6% dei servizi è prevista una formazione periodica e per la metà una supervisione esterna relativa al lavoro educativo svolto.

I principali dispositivi dei LET sono i seguenti: laboratori di esperienze (manualità, attività incentrate sulle relazioni e sulle emozioni), attività sportive, uscite e visite culturali, spazio studio, attività educativa di strada, soggiorni residenziali, attività con i genitori. Dei 2.138 bambine e bambini, ragazze e ragazzi che si sono avvalsi dell'offerta del servizio nel 2022, più del 90% ha partecipato ai laboratori di manualità e ha usufruito degli spazi studio, l'87,4 ha preso parte ai laboratori sulle emozioni e l'80,2% ha realizzato delle uscite esterne (tabella 3).

Tabella 3. Percentuale di bambini e ragazzi che hanno partecipato alle attività dei LET nel 2022 (valori %)

Indicatore	% di partecipanti sul totale degli iscritti ai LET
Laboratori di manualità	94,3%
Laboratori relazioni/emozioni	87,4%
Attività sportive	78,4%
Uscite culturali	80,2%
Spazio studio	90,8%
Attività educativa di strada	5,5%
Attività con i genitori	52,7%

In generale, possono essere individuati sinteticamente alcuni elementi che contraddistinguono i LET e che li differenziano dagli altri servizi. In prima battuta, sono da sottolineare l'informalità – riferita ai gruppi, al lavoro sul campo e alla costruzione delle relazioni – la flessibilità delle modalità di accesso e l'orientamento a potenziare l'autonomia e la crescita dei partecipanti. In seconda istanza, nel porsi come presenza e punto di riferimento istituzionale *per il* e *nel* territorio, i LET propongono un forte intreccio tra aspetti educativi e animativi dell'intervento sociale.

Di tali peculiarità, si trova ampia traccia nell'offerta dei LET, basata su un piano complessivo dell'offerta educativa e articolata su quattro dimensioni educative: di gruppo, individuale, nella relazione con le famiglie e nel territorio.

La **dimensione educativa di gruppo** è elaborata attraverso una pianificazione dedicata e si realizza mediante le seguenti tipologie di attività: spazio di studio, laboratori esperienziali, attività sportive, uscite culturali, attività estive e soggiorni

residenziali. In questa dimensione sono incluse sia le relazioni tra bambine e bambini, ragazze e ragazzi e le figure educative di riferimento sia i rapporti tra pari. In questa seconda accezione, l'offerta dei LET, al di là dell'attività specifica, punta a costituire uno spazio in cui i partecipanti possano conoscersi, stabilire legami, condividere le decisioni, fare gruppo mantenendo una posizione di apertura nei confronti dell'esterno e delle diversità.

La **dimensione educativa individuale** è calibrata sui bisogni educativi dei singoli e, per alcuni dei partecipanti, prevede la predisposizione del PEI da parte degli operatori, da condividere con il Servizio sociale territorialmente competente.

Il PEI, come detto, dopo aver rilevato i bisogni, individua gli obiettivi, le strategie per raggiungerli, i tempi di attuazione, le fasi e i criteri di verifica, i compiti delle diverse figure professionali, le collaborazioni e gli apporti interistituzionali.

La **dimensione educativa nella relazione con le famiglie** è trasversale a tutte le attività condotte dal servizio.

Si rivela fondamentale per una conoscenza più approfondita di bambine e bambini, ragazze e ragazzi e per proporre percorsi educativi mirati. Si punta alla creazione di uno spazio di incontro con le famiglie che faccia da cornice alla sinergia tra il ruolo educativo svolto da queste e l'azione portata avanti dal servizio e che consenta la condivisione di obiettivi e metodologie. A tal fine, sono predisposti meccanismi di coinvolgimento delle famiglie, diversificati in base alle esigenze, momenti di partecipazione attiva dei genitori, incontri per la condivisione di informazioni e, ancora, iniziative specificamente rivolte alle famiglie.

Infine, la **dimensione educativa nel territorio** chiama in causa la presenza e la visibilità del servizio all'interno del contesto e, al contempo, la rilevanza degli spazi pubblici nella quotidianità di ragazzi e ragazze. I confini del LET si ampliano al quartiere attraverso la predisposizione di percorsi educativi rivolti ai gruppi di ragazzi che si aggregano nelle piazze e nelle strade delle municipalità napoletane e che non sarebbero facilmente raggiungibili attraverso percorsi strutturati. Il *lavoro di strada* ha carattere preventivo e di riduzione del danno e dedica un'attenzione particolare ai soggetti a rischio di intraprendere carriere devianti o con percorsi già avviati in ambiti ai margini della legalità. Questi interventi si possono sviluppare con due diverse modalità: con attività svolte nei principali luoghi di incontro del quartiere, contribuendo a trasformare lo spazio di aggregazione in luogo di relazione; con azioni di creazione e potenziamento delle connessioni tra LET, partecipanti e luoghi informali dell'area, nell'ottica di rafforzare i legami di comunità.

Le quattro dimensioni educative sono al centro dei percorsi formativi, progettati e costruiti dal Servizio politiche per l'infanzia e l'adolescenza e il sostegno alla genitorialità del Comune di

Napoli e dall'Istituto degli Innocenti che, a partire dal 2015, vedono coinvolti, in gruppi omogenei o per servizio, i coordinatori e gli educatori dei laboratori educativi territoriali. Tali percorsi si configurano con un progressivo processo di elaborazione teorica e operativa sul ruolo dei LET e sul *senso* possibile per l'azione socioeducativa nel contesto napoletano. I diversi *focus* di intervento hanno alimentato, in un circolo virtuoso, gli stimoli per gli *step* formativi seguenti.

Proporre agli educatori l'approfondimento di temi specifici del proprio lavoro nel quale, in alcuni casi, vantano una lunga e significativa esperienza equivale a riconoscere che il *sapere professionale* si colloca nell'esatta combinazione tra sapere ed esperienza, laddove, in mancanza di tale integrazione, rimangono separatamente *sapere* ed *esperienza*. Inoltre, vuol dire riconoscere la complessità dell'oggetto di lavoro pedagogico con bambine e bambini, ragazze e ragazzi, che cambiano continuamente e, con loro, si modificano esigenze e bisogni educativi, costantemente influenzati da sollecitazioni interne, legate alle fasi evolutive di crescita, ed esterne, dovute ai cambiamenti socio-culturali e al permanente adattamento che questi richiedono. La rapidità di questi cambiamenti può aumentare significativamente il vissuto di frustrazione degli operatori che, proprio per fronteggiare tali trasformazioni, anche mediante i percorsi formativi proposti sono supportati nell'aumentare la capacità di produrre un pensiero consapevole, di confrontarsi con approcci innovativi e di muoversi con maggiore padronanza nel proprio contesto professionale.

Dopo il primo approfondimento sugli elementi di maggior caratterizzazione e di differenza dei LET rispetto agli altri servizi territoriali – che ha fatto emergere l'importanza della supervisione, del rafforzamento delle identità di ruolo professionale e del rapporto con le reti come elemento per ri-motivare gli operatori in chiave preventiva – tra il 2017 e il 2023 il *focus* degli interventi formativi si è concentrato sulle dimensioni educative individuali, territoriali e di gruppo (Comune di Napoli, 2017).

L'osservazione trasversale dei beneficiari, il confronto costante con il personale impiegato nei servizi, lo studio delle dinamiche sociali e culturali relative all'infanzia e all'adolescenza, nonché l'incalzante necessità di offrire risposte adeguate ai bisogni evolutivi di bambini e ragazzi, ha condotto alla scelta di approfondimento di alcuni aspetti del lavoro pedagogico.

Con la costante manutenzione di spazi di riflessione e confronto sul senso del lavoro educativo nei servizi semiresidenziali e territoriali, che prescinde dall'approfondimento di un determinato aspetto pedagogico, nel percorso sviluppato tra il 2017 e il 2018 l'attenzione è stata rivolta prevalentemente

alla dimensione educativa individuale. Educatrici ed educatori dei LET hanno partecipato ai «laboratori cittadini» sul PEI e sul rapporto con il progetto di servizio – con una ricognizione degli orientamenti teorici, la disamina delle fasi relative alla diagnosi dei problemi educativi, all'individuazione e alla nomina degli obiettivi educativi – e al lavoro in sottogruppi su un caso specifico per cogliere l'intreccio tra le diverse analisi e i diversi orientamenti operativi (Comune di Napoli, 2018). Si è giunti poi alla revisione dello strumento operativo, perché si rivelasse il più possibile utile agli operatori, supportandoli nella costruzione logica e pedagogica dell'itinerario di cambiamento tracciato per ciascun ragazzo.

Nell'annualità 2018-2019, a riprova della peculiarità del servizio, al centro del percorso è stato inserito il lavoro di strada e i diversi modelli a cui attingere, al fine di potenziare la dimensione educativa territoriale. Coordinatrici e coordinatori e degli enti gestori sono stati chiamati a riflettere sulle possibili modalità di *centratura del servizio*, attraverso la condivisione di riferimenti teorici e di un lessico comune, la costruzione di un orizzonte condiviso di senso e di buone prassi, la prefigurazione di un modello di intervento analogo nelle municipalità, pur tenendo conto delle differenze tra i diversi contesti (Comune di Napoli, 2019). Un tema, quest'ultimo, estremamente interessante e in continua evoluzione rispetto a come i ragazzi vivono e abitano la strada, che è stato scandagliato con notevole attenzione e a cui, a livello nazionale, sono stati dedicati seminari, ricerche, articoli, esperienze sul campo. Nel percorso formativo dedicato sono state evidenziate le potenzialità e le criticità di questa specifica attività, prima tra tutte quella dell'operatore che lavora in questa prospettiva che è, di fatto, espropriato degli elementi fondamentali che danno identità, ruolo e potere: il riconoscimento in quanto operatore, la possibilità di condurre la relazione e di porre condizioni, la detenzione della risposta, un *setting* delimitato e rassicurante.

Da queste attività è nata la necessità di riflettere maggiormente sugli strumenti utili per monitorare e valutare il lavoro svolto all'interno dei LET al fine di rendere visibile ed esplicitare per quanto possibile gli effetti da questo generati. Si è ritenuto utile avviare un percorso partecipato di riflessione e ricerca valutativa con l'intento, da una parte, di valorizzare le informazioni già prodotte dai servizi nell'attività ordinaria (con i dati immessi all'interno del sistema informativo Qsnap) e, dall'altra, di lavorare per lo sviluppo di strumenti adeguati alla specifica realtà dei laboratori. In merito al secondo aspetto, si è realizzato un complesso percorso di ricerca qualitativa, basato su diversi approfondimenti: la disamina della documentazione relativa ai PEI di un campione di trenta bambini e ragazzi, la realizzazione

di alcuni *focus group* con rappresentanti del Comune, educatori e coordinatori di dieci servizi, la realizzazione di interviste rivolte a giovani adulti che avevano partecipato in passato alle attività dei LET. Di rilievo sottolineare che gli *ex* partecipanti hanno espresso considerazioni positive sulla relazione con gli educatori, rispetto all'attenzione individualizzata, alla possibilità di esprimersi come individui, all'interazione significativa con coetanei e all'accesso a opportunità non immaginabili in altri ambiti di vita di questi giovani. Inoltre, sono stati sottolineati come elementi positivi: la collaborazione degli educatori con le famiglie, le relazioni con le scuole, la creazione di forme di appartenenza agli spazi fisici frequentati e l'integrazione con risorse esterne al contesto educativo.

L'avvento della pandemia da Covid-19 ha fortemente orientato, non solo le modalità di incontro, ma anche la selezione delle tematiche formative. Come ricostruito nei paragrafi di apertura, nel 2020 si è assistito a una ri-articolazione dell'offerta dei servizi, accompagnata e sostenuta da un'approfondita riflessione sul vissuto degli operatori rispetto al proprio ruolo e sulle possibilità di coniugare il lavoro educativo in condizioni di distanziamento sociale.

Infine, nello *step* formativo relativo al periodo 2021-2023, gli operatori dei LET hanno proseguito il lavoro sugli strumenti di progettazione, ampliando lo sguardo dalla dimensione individuale a quella collettiva, di piccolo gruppo. La rilevanza di una riflessione sulla progettazione educativa di gruppo è suffragata da due elementi, contenuti nella ricerca qualitativa citata sopra: l'assenza di informazioni approfondite sull'attività di gruppo e sulla valutazione delle stesse emerse dall'analisi dei PEI e l'esiguità dei riferimenti al gruppo, inteso come unità di riferimento per i bambini e i ragazzi partecipanti alle attività dei LET, da parte degli *ex* frequentatori di questi spazi.

Nello specifico, gli incontri del 2023 sono stati orientati a definire le specificità del Progetto educativo di gruppo (PEG) rispetto ad altri strumenti o prospettive di programmazione quali, ad esempio, il PEI e la programmazione di fascia.

Strumenti per la progettazione educativa di gruppo e valutazione dell'intervento¹⁴

L'esperienza dei LET è storicamente imperniata su due livelli di programmazione educativa: quella riferita ai gruppi di fascia (legati alle fasce d'età: piccoli, della scuola primaria; medi, scuola secondaria di primo grado; grandi, scuola superiore) e ai singoli soggetti necessitanti una progettazione educativa individualizzata. Il primo livello di programmazione delinea le cornici complessive di natura sociale ed educativa entro cui si colloca la relazione educativa con i partecipanti, mentre il secondo interviene solo rispetto ad alcuni soggetti in collaborazione con i servizi sociali territoriali.

Nel corso del 2021 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 con gruppi piccoli, non coincidenti con i gruppi di fascia.

Il percorso formativo si è caratterizzato come percorso di formazione ed esperienza. Difatti, da un lato, ha risposto all'esigenza emersa nell'incontro preliminare con il Comune di mettere a disposizione dei partecipanti nozioni teorico-metodologiche inerenti alla progettazione di gruppo e, dall'altro, al termine del percorso formativo è stato predisposto uno strumento di progettazione, frutto di un processo di condivisione e partecipazione effettiva dei coordinatori dei LET, e relativa guida alla compilazione, per la predisposizione dei PEG.

¹⁴ A cura di Roberto Maurizio.

I coordinatori dei LET sono stati coinvolti in cinque incontri condotti con un approccio partecipativo, intrecciando la lezione frontale con le proposte di orientamenti teorici e metodologici e micro-esperienze di tipo laboratoriale.

Nelle prossime pagine sarà ricostruito il quadro concettuale di riferimento, mentre nel paragrafo *Analisi dei dati raccolti al termine della fase sperimentale* si darà conto dei principali esiti e dei processi osservabili nella fase di sperimentazione dello strumento.

Il lavoro educativo con i gruppi

L'attività educativa con bambini e adolescenti storicamente è centrata sull'intervento con singoli soggetti per rispondere ai loro bisogni di crescita e predisporre contesti pedagogicamente adeguati. La dimensione del gruppo è sempre stata considerata con uno sguardo particolare, ovvero come condizione per l'accesso al singolo o come sfondo entro cui si colloca l'intervento con il singolo. Raramente il gruppo è stato considerato come soggetto, diverso dal singolo o dalla somma dei singoli.

Da qualche anno, in ambito educativo, è cresciuta l'attenzione e la volontà di considerare il gruppo di bambini e adolescenti come un soggetto autonomo. Il percorso che ha portato il mondo degli educatori a queste considerazioni ha radici ed esperienze di riferimento che è importante ripercorrere, perché ciascuna ha aggiunto qualche tassello nel processo di consapevolezza scientifica e culturale.

Il primo contesto educativo a considerare il gruppo come soggetto è stato sicuramente la scuola dell'infanzia che, da decenni, costruisce programmazione educativa di gruppo a integrazione di quella centrata sul singolo. Un altro grande contributo proveniente sempre dal sistema educativo scolastico, è collegato allo sviluppo delle prime esperienze di *cooperative learning*, cioè di processi di apprendimento che valorizzano la dimensione del gruppo come soggetto di apprendimento (nella doppia direzione, cioè di gruppo che apprende e gruppo che costruisce condizioni di apprendimento). Grazie a queste sperimentazioni è stato possibile attivare ricerche e studi che hanno permesso di comprendere i processi di apprendimento e come questi si strutturano e sviluppano nel singolo soggetto e in un gruppo di soggetti. Sempre rimanendo in ambito scolastico il passaggio successivo – verso la metà degli anni Novanta – è coinciso con i progetti di *peer education*, sovente imperniati su gruppi di studenti a favore di altri gruppi di pari.

Al di fuori della scuola, considerando gli ambienti di lavoro educativo che favoriscono dinamiche di socializzazione, formazione e gestione del tempo libero, vanno considerate le

esperienze di gruppo nello sport, nei percorsi formativi come quelli scoutistici e, più in generale, connessi alla partecipazione in ambiti ecclesiali.

Entrando nel mondo dei servizi sociali un primo grande cambiamento nel lavoro educativo si è registrato – sempre negli anni Novanta – con le sperimentazioni di lavoro educativo di strada, che hanno individuato il target dell'intervento nei gruppi informali di adolescenti. Per la prima volta l'intervento è stato rivolto al gruppo nella sua totalità. Questo ha portato a promuovere e a realizzare studi e ricerche sui gruppi naturali, condotti interagendo direttamente con queste conformazioni e non con singoli componenti, centrando l'attenzione su cosa li caratterizza, come si sviluppano (ovvero, come nascono, come crescono e come si scompongono) e cosa li differenzia dai gruppi di adolescenti non naturali (come il gruppo sportivo, il gruppo parrocchiale, il gruppo formativo, ecc.).

Un ulteriore contributo proviene dall'approccio della psicologia umanista di orientamento rogersiano, grazie al quale sono state introdotte pratiche come i gruppi di dialogo, di confronto, il *circle time*, ecc. Tra le più recenti esperienze che si collocano in questo filone vi sono i gruppi di parola, con figli di genitori in fase di separazione, e i gruppi *sibling*, composti da fratelli e sorelle di bambini e bambine con disabilità che vivono percorsi di condivisione delle fatiche e delle ricchezze delle condizioni in cui si trovano. Infine, sempre con una forte attenzione alla dimensione del gruppo tra adolescenti, può essere annoverato il caso 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 attivato percorsi di condivisione e di costruzione di azione e di partecipazione sociale.

Queste esperienze sono rese possibili grazie alla crescente consapevolezza che il gruppo, qui inteso ed espresso in termini generali, può costituire un soggetto privilegiato dei processi educativi, di programmi di prevenzione, di supporto nel vivere momenti di difficoltà.

Il mondo degli educatori deve ancora appropriarsi pienamente di questo tipo di processo e il lavoro di formazione con gli educatori dei LET del Comune di Napoli, realizzato dall'Istituto degli Innocenti, si muove 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.

Il gruppo in educazione

Con gruppo educativo ci si riferisce a un insieme di soggetti in età evolutiva che partecipa a un'esperienza educativa di varia natura. Può trattarsi, infatti, di un gruppo classe, di un gruppo sportivo, formativo o di qualsiasi altra natura che è coinvolto in esperienze dichiaratamente educative. Concretamente ci si riferisce a una variegata tipologia di esperienze che tiene conto di variabili, quali le modalità di formazione dei gruppi, la loro composizione, il loro fine e la loro durata nel tempo.

Alcuni esempi possono essere rappresentati da:

- gruppi naturali, nati per iniziative degli stessi soggetti e non per iniziativa di educatori o altre figure adulte; può trattarsi delle esperienze note come gruppo dei pari, di amici che si incontrano in strada oppure di un sottogruppo di amici che si forma in classe, a scuola, in un'associazione, in oratorio o nel servizio;
- gruppi strutturati, realtà aggregate costituite da adulti in funzione di uno scopo istituzionale, con percorsi educativi anche di diversi anni, come il gruppo classe, associativo, sportivo, educativo di oratorio;
- gruppi di compito, ovvero realtà che si costituiscono per partecipare a una determinata iniziativa promossa da istituzioni o organizzazioni del territorio, con percorsi educativi di tempo medio-breve, quali i consigli comunali dei ragazzi, i gruppi di progettazione partecipata o di sviluppo locale;
- gruppi di evento, che si organizzano per gestire una determinata iniziativa come una festa, un incontro o un torneo, con percorsi educativi di tempo breve.

I gruppi naturali sono 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, nascono da proposte, generalmente del mondo adulto (istituzionale o meno), cui bambini e ragazzi 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 da queste realtà nascano dei gruppi naturali che vivono così una doppia appartenenza e una doppia vita (quella istituzionale e quella informale).

Ovviamente gli aspetti proposti incidono in modo significativo in riferimento alle possibilità di interventi educativi (e progettazione educativa di gruppo) dei diversi contesti educativi presi in esame. Considerando in specifico il servizio LET si possono individuare alcune fasi che delineano anche la particolarità della relazione educativa tra educatori e gruppo:

- i primi scambi e le conoscenze iniziali definiscono la fase dell'aggancio, qualora sia un gruppo naturale, o di costituzione, qualora sia un gruppo basato su adesioni al LET;
- nella fase dell'ingaggio, il gruppo ha accettato la relazione con gli educatori;
- nella fase progettuale e di sviluppo, educatori e gruppi sono reciprocamente coinvolti intorno a degli obiettivi espliciti e condivisi;
- durante la fase dello sgancio, il gruppo e gli educatori stanno concludendo i progetti e le attività e devono definire cosa accadrà successivamente;
- il gruppo attraversa in una fase critica, con conflitti, stallo, inconcludenza che non sono superati, nonostante tentativi e iniziative degli operatori di orientare e supportare il gruppo.

I bisogni specifici dei gruppi

Occorre 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 dalle 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 gruppo¹⁵. I bisogni che gli individui portano con sé in questo passaggio sono solitamente quattro.

Il primo è un 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. Il secondo riguarda la 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. C'è poi il 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. 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*. Infine, c'è il 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

15 Sul tema cfr. Quaglino, Casagrande, Castellano, 1992; Contini 2000.

compartecipazione alla vita sociale. 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 diverso dalla 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. C'è il bisogno di coesione, legato alla necessità che tutti i componenti si sentano emotivamente connessi. Coesistono il bisogno di uniformità – fondato sull'esigenza che i componenti si somiglino per dare risposta alla domanda "Che gruppo sono?" e quello di differenziazione, che indica la possibilità per tutti di trovare spazio per fare evolvere il gruppo stesso. Infine, c'è il bisogno di appartenenza che sottende il legame reciproco tra i membri del gruppo.

La 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, 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 diventa, quindi, il soggetto su cui è costruito il progetto educativo. In questo contesto si presentano sostanzialmente due grandi opzioni per il lavoro educativo: promuovere 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 e risultato o verso il raggiungimento di obiettivi più complessi, enfatizzando le dimensioni della differenziazione interna e dell'integrazione.

Chiarito questo determinante aspetto ci si addentra nel processo tecnico di elaborazione di un Progetto educativo di gruppo (PEG) e dei diversi passaggi da compiere, sintetizzati nella tabella seguente (tabella 4).

Tabella 4. I passaggi per l'elaborazione di un Progetto educativo di gruppo

Determinazione del gruppo	Costruzione di una fotografia iniziale che permette di cogliere il gruppo nella sua essenza e nella sua storia: da quante persone è composto, qual è l'età prevalente, il genere prevalente e la nazionalità prevalente, da quanto tempo esiste.
Identificazione del gruppo in rapporto al LET	Individuazione degli elementi per comprendere la natura e le potenzialità del rapporto tra il LET e il gruppo stesso.
Individuazione dei bisogni emergenti	<i>Focus</i> sui bisogni di coesione, appartenenza, uniformità e differenziazione.
Selezione del bisogno della progettazione educativa	Analisi degli aspetti strutturali e organizzativi (come il gruppo riconosce e individua bisogni e obiettivi, il metodo impiegato per raggiungerli, la distribuzione dei ruoli interni) e della dimensione qualitativa del gruppo (comunicazione interna ed esterna, il clima, la diffusione di sentimenti di rispetto, fiducia, condivisione, le prospettive future del gruppo).
Definizione dell'obiettivo da raggiungere	L'obiettivo deve essere espresso sempre in modo chiaro, univoco, praticabile e riferito a incrementi del sapere, saper fare, saper essere ¹⁶ .
Individuazione della strategia educativa	Le strategie possono essere di tipo: - narrativo, basate sull'idea di educazione come processo di riflessività e narrazione di sé agli altri e del proprio percorso; - comunicativo-relazionale; - esperienziale, centrate sull'idea dell'educazione come processo connesso a un fare concreto; - funzionale, orientate a un compito, un fine da raggiungere; - contenutistico, fondate sulla trasmissione e sulla condivisione di contenuti specifici.
Identificazione delle azioni	Le azioni dovranno essere coerenti con la strategia: - costruzione di storie personali/di gruppo e strumenti come i diari o la raccolta di foto per strategie narrative; - laboratori espressivi e tecniche come il <i>circle time</i> o il <i>role play</i> per strategie comunicativo-relazionali; - laboratori, esercitazioni socio-analogiche e simulazioni di impresa per strategie esperienziali; - la realizzazione di un prodotto o il conseguimento di un obiettivo per strategie funzionali; - spazi e laboratori per sviluppare conoscenze scientifiche, sociali, culturali, ecc. per strategie contenutistiche.
Definizione del sistema di valutazione e di esito	- approcci possibili: partecipato, con il coinvolgimento del gruppo nel processo valutativo; non partecipato, centrato sul lavoro valutativo degli educatori; esterno, realizzato da soggetti non coinvolti nel gruppo; - oggetti: apprendimenti; comportamenti, atteggiamenti; fattori facilitanti e ostacoli; esiti raggiunti e non raggiunti; ricadute; - tecniche e strumenti: interlocuzione diretta (interviste, questionari, <i>focus group</i> , analisi <i>swot</i>), lavoro osservativo.

Tali passaggi sono stati trasposti in una scheda compilabile, messa a disposizione degli operatori e delle operatrici come strumento di lavoro per la progettazione all'interno dei servizi.

16 Come schema di riferimento per l'analisi dei bisogni si può fare riferimento anche al pensiero di Pourtois e Desmet (2007), che distinguono tra quattro classi di bisogni educativi: affettivi, orientati a costruire legami, inerenti le esigenze di attaccamento, di accettazione reciproca e di investimento; cognitivi, orientati a processi di realizzazione relativi a esigenze di stimolazione, di sperimentazione e di rinforzo; sociali, mirati all'autonomia sociale e alle dimensioni della comunicazione, dell'apprezzamento, delle strutture; infine, valoriali essenziali per l'identificazione dei valori di riferimento, del bene, del buono, del vero e del bello.

Analisi dei dati raccolti al termine della fase sperimentale

Il percorso di sperimentazione dei PEG

L'ultima fase del percorso di supporto formativo e consulenziale è stata imperniata su un lavoro di progettazione assistita, che si è svolta tra marzo e aprile 2022 con incontri di lavoro nel quale sono state riunite le équipes dei LET, seguita dall'attività di valutazione delle stesse. Il lavoro di progettazione, in base a quanto contenuto nelle Linee guida elaborate e condivise con i coordinatori dei LET nella fase precedente, è cominciato all'interno di ciascun servizio con l'individuazione di un gruppo di adolescenti rispetto al quale costruire il progetto. I primi incontri di progettazione assistita si sono svolti in autonomia all'interno delle équipes a partire dai passaggi relativi alla descrizione del gruppo, al confronto sulle caratteristiche del gruppo, all'identificazione dei bisogni principali. Il percorso è proseguito con l'identificazione degli obiettivi educativi di gruppo da conseguire, la definizione delle strategie operative coerenti e delle azioni educative correlate, nonché l'individuazione della modalità di valutazione congruente per valutare l'efficacia della progettazione di gruppo e migliorare, così, la qualità degli interventi. Successivamente ciascuna équipe ha predisposto un PEG che è stato realizzato nei mesi estivi e autunnali. Al termine del periodo di sperimentazione, i LET hanno compilato una scheda di monitoraggio e valutazione dell'esperienza che ha permesso di cogliere le modalità di realizzazione del lavoro, gli esiti raggiunti, i punti di forza e di debolezza e le prospettive di sviluppo.

Esiti raggiunti e processi attivati

L'analisi delle esperienze evidenzia un generale orientamento positivo. Prima ancora degli esiti raggiunti, il lavoro svolto ha permesso agli educatori di comprendere maggiormente la dimensione del gruppo che si è confermata nella sua rilevanza.

In particolare, con riferimento alla fascia adolescenziale, il gruppo configura un sistema altamente dinamico che può mutare la sua struttura più profonda o gli aspetti esterni della 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. In parte molti di questi cambiamenti potrebbero essere intesi e valutati come cambiamenti *naturali* dei gruppi, dovuti a fattori non connessi al lavoro degli operatori ma, ugualmente, si potrebbe considerare l'impatto indiretto che il lavoro degli operatori ha sui gruppi.

Aver deciso di porre maggiore attenzione su alcuni fruitori del LET, così come l'aver considerato un determinato insieme di adolescenti un soggetto a cui dedicare una specifica progettazione ha generato, in ogni caso, maggiori livelli di consapevolezza negli operatori, sia sul gruppo sia su di sé, sul proprio modo di osservare, considerare, valutare, comportarsi. Consapevolezze che, inevitabilmente, hanno prodotto effetti immediati nel modo di agire concreto di un operatore e di un'équipe.

Gli esiti percepiti e osservati, intesi sia come processi e dinamiche che si sono avviate nei gruppi sia come obiettivi raggiunti, sono corrispondenti a quanto ipotizzato e atteso; sono emerse anche dinamiche non previste e, in parte, sono stati raggiunti anche degli obiettivi non individuati in fase iniziale.

Tra gli esiti attesi inizialmente che, grazie al lavoro educativo svolto, sono stati raggiunti – totalmente o parzialmente – rientrano gli elementi riportati nel box riportato sotto (box 1).

Box 1 Esiti attesi del PEG

- Sviluppo del proprio senso di consapevolezza sull'essere gruppo;
- maggiore fiducia tra ragazzi;
- maggiore senso di appartenenza al gruppo;
- maggiore protagonismo nel prendere decisioni;
- maggiore 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;
- maggiore serenità nel gruppo;
- minore esclusione verso componenti del gruppo;
- minore 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;
- migliore capacità di comunicare all'interno.

Tra le dinamiche e gli esiti non attesi inizialmente ma emersi nel lavoro, rientrano i seguenti processi:

- ridefinizione della struttura interna al gruppo con la suddivisione in sottogruppi o con la ricomposizione di sottogruppi;
- allontanamento emotivo tra gli adolescenti, con un progressivo venir meno del gruppo nella sua forma iniziale e la ridefinizione di un nuovo gruppo senza alcuni dei suoi componenti;
- riposizionamenti individuali che hanno visto coinvolti alcuni adolescenti che hanno sviluppato nel LET nuove relazioni significative con persone diverse da quelle che compongono il gruppo;
- processi oscillanti e ambivalenti tra atteggiamenti inclusivi ed esclusivi, di cambiamento e di resistenza;
- accettazione di persone esterne al gruppo e partecipanti al LET che prima erano escluse;
- orientamento di singoli soggetti del gruppo e del gruppo nella sua globalità verso l'esterno più che all'interno del LET.

I LET evidenziano una sostanziale conferma del processo metodologico: sia la fase dell'analisi iniziale e dell'individuazione degli obiettivi educativi individuati sia, quella della definizione della strategia e delle azioni operative vede i LET soddisfatti del lavoro svolto, con una conferma delle scelte tecniche via via assunte. Diversi LET hanno dovuto ridefinire in corso d'opera la strategia operativa per rendere più adeguato l'intervento in rapporto ad aspetti del gruppo compresi meglio durante l'azione.

Emerge una tendenza significativa ad adottare un mix di strategie: da un lato, quelle esperienziali, comunicative e narrative basate sul vivere esperienze insieme, sul lavoro in ordine alla consapevolezza del come si comunica e ci si relaziona e sulla narrativa di sé e delle proprie esperienze; dall'altro, le strategie basate su compiti da adempiere, su contenuti da condividere e su laboratori. Rispetto alle tecniche utilizzate l'elenco raccolto è molto ampio e diversificato: si va da attività nella forma dei giochi (di ruolo, di società, di ambiente, ecc.)

ad attività nella forma di lavoro sulle emozioni per riconoscerle, dividerle, rifletterci. In particolare, sono state utilizzate attività quali la scatola delle emozioni o il sentiero delle emozioni che hanno offerto opportunità di questo tipo in modo diretto, o altre attività che hanno permesso ai gruppi il lavoro sulle emozioni in modo indiretto, come ad esempio i laboratori teatrali e di drammatizzazione.

Altri interventi si sono basati, invece, sulla vita conviviale, curata sia nell'ambito del servizio diurno sia nell'ambito dei soggiorni estivi, i quali hanno permesso ai gruppi di sperimentarsi in dinamiche che, all'interno del centro nei pomeriggi di attività non era possibile vivere.

Ulteriori attività proposte che hanno offerto particolari possibilità di crescita ai gruppi sono state le uscite, le gite realizzate per conoscere il territorio, così come la visione di film a tema, le attività di *brainstorming* o di *philosophy for children* (per incentivare riflessioni e approcci filosofici anche in bambini e ragazzi) o altre che hanno centrato maggiormente l'attenzione su aspetti di contenuto connessi alla vita dei gruppi. In diversi casi, è stato possibile realizzare momenti di confronto e narrazione reciproca, di condivisione (attraverso il *circle time*) e di lavoro su *storytelling*.

Infine, l'ultimo tipo di attività realizzate è stato quello che ha visto impegnati i componenti dei gruppi nella costruzione di prodotti da realizzare insieme.

Anche l'esperienza valutativa realizzata è stata considerata positivamente rispetto all'approccio adottato e agli strumenti utilizzati. L'elemento ritenuto maggiormente efficace è l'approccio partecipativo, che ha caratterizzato più della metà dei LET. Aver coinvolto direttamente i ragazzi e le ragazze nella valutazione dell'esperienza è stato ritenuto un approccio efficace da un punto di vista tecnico ma, soprattutto, da un punto di vista educativo in quanto ha integrato il lavoro educativo quotidiano. In qualche LET questa è una modalità già sperimentata e conosciuta dagli adolescenti, mentre per altri si è trattato di una novità. Più chiaramente questo approccio ha contribuito all'aumento della coesione interna e del senso di appartenenza al gruppo, contribuendo ad aumentare nei ragazzi la percezione di essere protagonisti del divenire del gruppo.

Stupori, scoperte e conferme

Le esperienze realizzate hanno generato meraviglia negli educatori, soprattutto per quanto colto nei ragazzi e nei gruppi. Nel box di seguito alcune tra le considerazioni raccolte, proposte con le parole usate dagli educatori (box 2).

Box 2

Le considerazioni degli operatori

- I ragazzi si sono messi in gioco e hanno iniziato a condividere con più facilità le proprie esperienze senza avere paura del giudizio altrui. Sono migliorati 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;
- i ragazzi sono stati capaci di raccontarci i loro bisogni: nei confronti individualizzati, la maggior parte di loro ha 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, quasi come se questo comprendesse, 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;
- è stato notevole 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;
- è stato significativo 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.
- i ragazzi si sono accettati l'un l'altro pur non essendosi scelti e hanno saputo 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.

Gli educatori hanno restituito anche elementi di riflessione sul servizio, poiché grazie anche a questa micro-esperienza progettuale è stato possibile riconoscere il valore sociale nel territorio a favore dei minorenni, con la voglia e il desiderio di migliorarsi, cambiare, stare al passo con i tempi e con l'evoluzione dei bisogni degli adolescenti.

Analogamente a bambini e ragazzi, anche gli educatori si sono messi in gioco, si sono impegnati in un lavoro coerente e affine a quanto realizzato ma nuovo, che ha implicato accogliere dei rischi, incontrare criticità, insuccessi, turbolenze e incertezze.

Una prima area di difficoltà risiede nelle resistenze al cambiamento che si incontrano in un gruppo di lavoro quando questo aderisce a una proposta sperimentale: per alcuni versi si tratta di abbandonare il conosciuto, il sicuro per entrare in un campo pieno di incertezze e dubbi, da accogliere, accettare e affrontare un po' alla volta. Nelle équipes è emersa la fatica di considerare il gruppo come un soggetto vivo e di cercare di osservare la realtà dal punto di vista del gruppo e non da quello del singolo individuo.

Una seconda area di difficoltà è interna al processo lavorativo: trovare il tempo di riflettere durante l'azione, di integrare ottica riflessiva e ottica operativa non è sempre facile, così come il trovare il modo di integrare il lavoro educativo con il gruppo e con il singolo.

La terza area di difficoltà risiede nello strumento e nel progetto di lavoro. Per alcuni aspetti il PEG appare troppo schematico, inadeguato a valorizzare le dimensioni naturali degli adolescenti e gli aspetti di informalità.

L'ultima area di difficoltà è relativa agli adolescenti che, nel bene e nel male, sono protagonisti dei processi e che, quindi, non sono soggetti fermi, neutri, ma vivi e dinamici. Ciò che è stato messo in evidenza è che non sempre accade quello che si desidera all'inizio e che a volte ciò che si muove produce a sua volta piste di sviluppo non previste e imprevedibili.

Per gli operatori e per i servizi il percorso realizzato ha rappresentato una situazione impegnativa che ha messo in gioco ciascuno, non solo in riferimento al modo di osservare e considerare i gruppi ma, più in generale, di concepire e attuare la progettazione educativa e, in sostanza, di rafforzare il sistema di competenze educative.

Il lavoro così impostato ha aiutato ad analizzare il gruppo secondo una prospettiva maggiormente canalizzata anche nell'identificazione di obiettivi, strategie, azioni.

L'équipe ha appreso una nuova modalità di lavoro ed è stato utile guardare le cose da un'altra prospettiva. Gli educatori hanno compreso che l'azione può essere rivolta a un gruppo ristretto e non a tutta la fascia d'età, che spesso il confronto coi pari è il mezzo grazie al quale si possono aprire piste di riflessione e intraprendere un cambiamento.

La definizione di questo nuovo modello di PEG ha sicuramente aiutato a visualizzare analiticamente il lavoro di progettazione educativa, rendendo chiari e distinti tutti i passaggi operativi, dall'individuazione e descrizione del gruppo, all'individuazione degli obiettivi, delle strategie, degli strumenti di valutazione, ecc. L'aspetto più importante appreso è la guida al ragionamento. Partire dall'osservazione per arrivare alle attività e alla valutazione aiuta a ragionare a imbuto e a preservare la coerenza.

L'accompagnamento all'uso del PEG

Premessa

Il percorso che nel 2023 ha coinvolto gli operatori dei LET ha accolto e sviluppato l'esigenza, emersa nel passaggio formativo precedente sulla sperimentazione educativa con piccoli gruppi, di accompagnare i LET nella progressiva implementazione di questa opzione metodologica.

In particolare, con il percorso si è inteso facilitare una rielaborazione delle esperienze in corso per delineare gli intrecci della progettazione educativa per piccoli gruppi con la progettazione educativa di grande gruppo, ovvero di fascia, e la progettazione individuale. Un altro aspetto su cui si è concentrata l'attenzione è la dimensione degli strumenti utilizzabili dagli educatori nel lavoro con i gruppi.

L'obiettivo formativo del 2023 è stato espresso nei termini di aumentare nei coordinatori e negli educatori dei LET le competenze progettuali con piccoli gruppi e nell'incrementare la competenza tecnica, ovvero la capacità di individuare gli strumenti idonei al raggiungimento degli obiettivi prefissati.

Il percorso ha coinvolto 26 LET, quattro dei quali risultano di nuova attivazione, a seguito dell'esito dell'ultimo bando promosso dal Comune di Napoli.

Per ogni LET hanno partecipato al percorso formativo due operatori, coordinatrice/coordinatore ed educatrice/educatore. Sono stati costituiti quattro gruppi di formazione che sono

rimasti stabili per tutta la durata del percorso, ciascuno composto da sei-sette LET per un totale di 12-14 persone per incontro. Sono stati realizzati cinque moduli formativi di 3 ore ciascuno, per un totale complessivo di 15 ore per gruppo.

I moduli sono stati realizzati nei mesi di gennaio, marzo, maggio, settembre, ottobre.

Il modello formativo adottato è stato di tipo attivo e partecipativo, con un costante coinvolgimento degli operatori sollecitati di volta in volta con esercitazioni o con confronti su esperienze. Gli operatori sono stati invitati a riflettere sulle loro pratiche, delineare gli aspetti essenziali delle stesse, i fattori significativi e quelli che intervengono in modo critico e a individuare intrecci e connessioni tra i diversi livelli di intervento educativo.

Tutto il percorso, che si è svolto in presenza, si è fondato non su un'ottica di riempimento di lacune professionali o di addestramento all'utilizzo di metodologie e strumenti, ma piuttosto sullo sviluppo, in sede formativa, di processi di ricerca e sperimentazione di senso, di nuove chiavi di lettura dei comportamenti giovanili, di metodi e stili educativi.

Perché la modalità dialogica e di confronto potesse esprimersi pienamente, il percorso è stato realizzato con un approccio esplorativo e partecipativo, in cui il formatore non solo ha fornito contenuti teorici e metodologici ma è divenuto un co-produttore e un co-costruttore di conoscenze.

Ciò ha consentito di superare la comune contrapposizione tra teoria e pratica in favore di una circolarità permanente tra queste due dimensioni; di promuovere lo scambio tra operatori e, quindi, la circolazione di buone prassi; di rendere capaci gli operatori di muoversi con più solidità e maggiormente attrezzati nel proprio ambito professionale; di semplificare il lavoro mediante la costruzione di strumenti operativi condivisi.

Nel tempo intercorrente tra un modulo e l'altro, in molti LET i due operatori partecipanti hanno organizzato incontri di condivisione con gli altri educatori dell'équipe per trasferire conoscenze e integrare anche il loro punto di vista nel percorso formativo.

È stato redatto un breve documento di sintesi di quanto emerso nei quattro gruppi di lavoro per ciascun modulo.

Il percorso formativo

Primo modulo: la programmazione educativa di gruppo

Il percorso del 2022, come detto, ha offerto agli operatori l'occasione di imparare a leggere e considerare i bisogni degli adolescenti e dei ragazzi in base a una prospettiva di gruppo. In questa prospettiva lo sguardo sui gruppi per alcuni aspetti è stato destrutturante perché gli oggetti e i soggetti al centro di questa progettazione spesso non si vedono in modo immediato e preciso.

È emersa la dimensione di grande complessità del lavoro con i gruppi che può generare disorientamento negli educatori in ordine al proprio lavoro, ma anche nei ragazzi frequentanti il LET.

Questo lavoro ha permesso agli operatori di concentrarsi maggiormente sulle dimensioni dell'analisi dei bisogni di un gruppo e sulla loro definizione, ovvero come si identificano i bisogni di un gruppo e come li si classifica.

Il percorso di progettazione di gruppo ha determinato processi di ridefinizione degli obiettivi e delle aspettative per evitare dispersioni e inefficacia nel lavoro con i gruppi. Di fatto, in molte situazioni, il lavoro operativo ha richiesto di ridefinire gli obiettivi, riducendo la loro portata e/o definendoli con più precisione.

Il lavoro sui PEG offre la possibilità per i LET di avere interessi educativi differenziati e di lavorare, da un lato, sulle situazioni personali e, dall'altro, su piccoli e grandi gruppi. L'esperienza ha permesso di mettere a tema il concetto di cambiamento come concetto educativo e porre una domanda pedagogica generale ovvero in cosa gli educatori dei LET possono essere risorsa per i gruppi.

Il lavoro con i gruppi di ragazzi e di adolescenti ha evidenziato come questi ambiti relazionali siano carichi di dimensioni di fragilità, vulnerabilità, sofferenza e violenza. Qualche volta si tratta di aspetti già emersi a livello individuale ma la dinamica del gruppo tra pari può permettere l'emersione di aspetti che a livello singolo non emergono in modo completo ed evidente.

Un aspetto significativo riguarda quanto il lavoro di programmazione educativa con piccoli gruppi abbia inciso anche sul lavoro educativo con il grande gruppo, nel senso che si sono intraviste delle ricadute su questa dimensione come conseguenza dei progressi degli adolescenti vissuti nel piccolo gruppo. Come in tutto il lavoro educativo, è essenziale il lavoro metacognitivo da realizzarsi prima, durante, dopo la realizzazione del progetto.

Un aspetto positivo dell'esperienza è stato riconosciuto nell'essere stati aiutati a porsi le domande giuste all'inizio del lavoro progettuale.

Un altro aspetto al centro della riflessione è la comprensione maggiore di quali differenze esistano nel lavoro educativo con i singoli e nel lavoro con i gruppi in ordine all'azione dell'ascolto, dell'osservazione, dello stare e del fare.

Il percorso ha consentito di tematizzare quanto sia stato faticoso e complesso tenere insieme e gestire in modo equilibrato e adeguato i tempi dei gruppi, i tempi del servizio e dello specifico progetto. Non sempre tra questi tre tempi vi è stata coincidenza, anzi a volte vi è stato conflitto.

Uno degli aspetti relativi alla fase iniziale è indubbiamente il tema della selezione, in quanto l'osservazione dei gruppi offre agli educatori la possibilità di cogliere aspetti prima non visti in modo sufficientemente completo o adeguato.

Da qui la necessità di scegliere quegli aspetti che paiono, nel momento dell'osservazione del gruppo, quelli più rilevanti per il processo di crescita dello stesso. Lavorare per osservare i gruppi nel loro vivere, esprimersi e stare nei LET ha implicato lo sviluppo di una competenza osservativa specifica, diversa da quella sinora agita di osservazioni sui singoli.

È stato fondamentale il processo di valutazione costante del lavoro del PEG per capire come trovare l'equilibrio tra dimensioni soggettive e oggettive nel lavoro educativo.

Molti degli interrogativi che gli educatori si sono posti hanno riguardato il tema delle strategie educative e del rapporto tra queste e gli obiettivi individuati e in relazione alle azioni da svolgere. Questo appare un contenuto ancora particolarmente rilevante da sviluppare. Analogamente, un altro filone da approfondire è abituare lo sguardo storicamente centrato sui bisogni di singoli a imparare a leggere i bisogni dei gruppi.

Nel lavoro sui piccoli gruppi resta sempre presente la riflessione sui grandi gruppi che, ovviamente, incide sia sui singoli individui sia sulla dimensione collettiva, pertanto quando si elabora il PEG si dovrebbe capire che tipo di relazione questo strumento avrà con la progettazione educativa di gruppo più ampia.

Si è notato che un lavoro positivo svolto con i gruppi ha permesso di inserire nuovi soggetti con più efficacia, anche laddove questi soggetti si presentavano inizialmente come difficili.

Per quanto riguarda la valutazione, gli elementi essenziali sono la sistematicità e la capacità di dotarsi di prospettive tecniche di tipo sia formale sia informale.

Secondo modulo: la programmazione educativa di gruppo e il rapporto con la progettazione educativa individualizzata

La proposta dei PEG per piccoli gruppi ha integrato le progettazioni individuali e di fascia, introducendo la possibilità di una diversa focalizzazione sulla dimensione collettiva, includendo i gruppi, più o meno spontanei, che si creano e vivono nel LET.

Il confronto sulle esperienze realizzate ha permesso di cogliere come PEG e PEI si influenzino a vicenda e come sia opportuno che gli educatori siano consapevoli di ciò. Agire educativamente con i singoli influisce sui gruppi di cui fanno parte e agire sui gruppi incide sui singoli soggetti.

Resta il nodo di come queste due progettazioni possono integrarsi e rendersi reciprocamente più efficaci. In questa direzione è essenziale il confronto e il lavoro in équipe per chiarire reciprocamente la visione sui gruppi, se l'essenziale è il lavoro individuale o se i gruppi rappresentino un'opportunità preziosa per il lavoro sui singoli. A questa prima riflessione ne può seguire una seconda che riguarda il rapporto tra obiettivi e azioni con i gruppi e con i singoli: rapporto che è presidiato da strategie che, seppur possono avere aspetti comuni, sono molto diverse tra loro.

Grazie al confronto sono emerse diverse consapevolezze:

- individui e gruppi si influenzano reciprocamente;
- i bisogni dei singoli muovono i singoli verso la costruzione di gruppi e i gruppi orientano i singoli verso scelte che rideterminano totalmente i loro rapporti con altri;
- Il lavoro sul singolo permette di accedere ai gruppi e, viceversa, il lavoro con i gruppi permette di accedere ai singoli.

Tutto ciò porta gli educatori ad agire nei confronti dei gruppi e i verbi che maggiormente identificano questo agire sono: lanciare, accompagnare, osservare, moderare, ancorare.

Da ultimo, il confronto ha permesso di mettere a fuoco cosa rende *buoni educatori* verso i gruppi:

- saper ascoltare;
- saper andare incontro;
- sapere essere flessibili;
- saper crescere;
- saper aprirsi;
- saper guardare oltre;
- saper prospettare un cambiamento;
- saper dare e darsi del tempo.

Terzo modulo: la programmazione educativa di gruppo e il rapporto con la progettazione educativa di grande gruppo (ovvero gruppo di fascia)

Lavorare sul PEG può aiutare anche alla formulazione dei progetti educativi di grande gruppo. Si può passare da grandi gruppi a piccoli gruppi e viceversa. È un problema di consapevolezza.

I bisogni educativi dei gruppi di fascia sono legati alle età, ma ci sono anche diverse configurazioni possibili per far vivere esperienze in gruppi misti per età.

Sono diversi i livelli di contenuto presi in esame nella programmazione per fasce, sebbene siano comuni gli strumenti e gli atteggiamenti educativi posti in essere dagli educatori nel loro agire. Il compito degli educatori è sempre quello di accompagnare i bambini stando al loro passo, aiutarli a riconoscersi negli altri con una metodologia basata su approccio ludico, didattico ed esperienziale. Ad esempio, se per i bambini piccoli la divisione in fasce ha un grande valore in quanto li aiuta e li sostiene nel loro percorso con il gruppo dei più grandi, la novità è l'emergere dei sottogruppi. La sfida per gli educatori è tenere insieme questi livelli che corrispondono anche a diversi possibili registri del lavoro educativo, in quanto toccano e riguardano dinamiche diverse che interagiscono le une con le altre. Occorre una grande attenzione poiché l'andamento complessivo del grande gruppo è influenzato sia dall'autonomia dei singoli sia dai piccoli gruppi. Il nodo è aiutarli a esprimersi in modo adeguato in ogni contesto e a ogni livello, aiutandoli a percepirsi come parte di un grande gruppo.

È necessaria un'elevata permeabilità delle situazioni educative e la capacità di tarare il lavoro di programmazione educativa, tenendo conto dei due livelli alla luce della constatazione che i piccoli gruppi sovente si pongono in modo conflittuale con il grande gruppo.

È stato fatto notare il rischio che la centratura sui piccoli gruppi possa destabilizzare il lavoro dei LET, realizzando aspetti di cambiamento non sostenibili soprattutto per la difficile sincronizzazione degli spazi e dei tempi per fare stare tutto nello stesso tempo e nello stesso spazio. Sarebbe utile poter fare un *upgrade* dei LET, mantenendo intatte le attenzioni precedenti. Occorre ripensare la struttura complessiva del lavoro in questi servizi e non procedere solo per somma, inserendo nuovi compiti e nuove attenzioni.

L'osservazione sui piccoli gruppi permette di comprendere e apprezzare posizionamenti delle ragazze e dei ragazzi nell'esperienza di leadership, intesa come capacità di condurre, unire, compattare, motivare i componenti di un gruppo.

Nella progettazione con piccoli gruppi gli educatori hanno la possibilità di un lavoro di maggiore prossimità, con sguardi più ravvicinati rispetto a quelli che caratterizzano il lavoro sulle fasce.

Quarto modulo: gli strumenti nel lavoro educativo con i piccoli gruppi

Il lavoro proposto nei quattro gruppi di formazione ha visto coordinatori e operatori impegnati nell'individuare gli strumenti utili per il lavoro con i gruppi. Grazie a una fase di *brainstorming*, in ogni gruppo sono stati selezionati tre strumenti da approfondire nei quattro gruppi misti di lavoro.

In totale, quindi, sono stati approfonditi dodici strumenti: gioco; laboratorio; attività artistica; *circle time*; esperienza ludica; *token*; confronto e discussione; soggiorno estivo residenziale; attività artistica competitiva; *role-play*; lettura condivisa; meditazione.

Si è cercato di delineare il percorso che, attraverso l'uso di uno specifico strumento, può portare al raggiungimento dell'esito atteso. Metaforicamente, il lavoro è stato di svelamento del contenuto della scatola nera degli educatori, ovvero delle indicazioni strategiche e tecniche che permettono di passare da uno stato A (la situazione di partenza del gruppo) a uno stato B (la situazione di arrivo). Lavoro sicuramente difficile per tutti gli operatori dei LET, ma in grado di andare oltre le apparenze, le affermazioni abituali, le dichiarazioni superficiali.

La tabella seguente sintetizza i principali aspetti degli strumenti approfonditi (tabella 5).

Tabella 5. Strumenti e caratteristiche

Strumento	Caratteristiche
Gioco	Il punto di partenza è stato individuato nel desiderio cui far seguire l'esperienza concreta di gioco, come occasione per apprendere le regole e per facilitare i processi di differenziazione interna ai gruppi. Nel corso dell'attività di gioco sono previsti e agiti dei rinforzi.
Laboratorio	Si basa su un lavoro di progettazione che mette a fuoco gli obiettivi e le strategie da utilizzare, si passa all'esperienza concreta cui segue la verifica insieme dei risultati raggiunti.
Attività artistica non competitiva	Inizia con un momento di condivisione del percorso e la presentazione delle regole dell'attività, cui segue la definizione del lavoro da svolgere per arrivare preparati all'evento e la partecipazione allo stesso; si conclude con una fase finale caratterizzata da un'azione di rinforzo e la riflessione condivisa su quanto il gruppo è riuscito a fare.
Circle time	Si configura come una particolare opportunità di dialogo e confronto in gruppo, che permette di accedere agli stati d'animo, alle emozioni dei bambini e ragazzi da cui partire per attivare diverse riflessioni, personali e di gruppo.

Esperienza ludica	È strutturata per fasi: la spiegazione di regole e contenuti; le prove concrete con l'emersione delle emozioni e la prima interazione con le stesse; la ripresa del gioco e l'aumento di consapevolezza; la riproduzione di quanto accaduto nell'esperienza ludica nella realtà quotidiana; infine, la scoperta dei limiti propri e delle relazioni di gruppo.
Token	Si muove a partire da un'autoriflessione condotta in gruppo, che permette ai partecipanti di valutare aspetti della loro storia e individuare degli obiettivi, a cui segue l'individuazione di alcuni indicatori per la valutazione. Dopo la realizzazione delle attività, il gruppo è nuovamente coinvolto in una decisione relativa al livello della valutazione (individuale o di gruppo), da realizzarsi in condivisione. La fase finale prevede un premio, stabilito nei passaggi iniziali.
Confronto e discussione	L'esperienza del confronto e discussione nasce dalla relazione con il gruppo, laddove l'educatore coglie un tema sensibile per il gruppo stesso. Da questo punto, inizia un processo che porta a costruire le condizioni di un dibattito, che mette i bambini in una situazione di destabilizzazione cognitiva, in quanto offre loro la possibilità di comprendere diversi punti di vista. Dal dibattito si esce con un processo di restituzione di quanto accaduto e vissuto e la rielaborazione dell'esperienza.
Soggiorno estivo residenziale	Particolarmente amato dai bambini che frequentano il LET, è una grande opportunità anche per piccoli gruppi che possono sperimentarsi in un processo più approfondito di conoscenza reciproca interna ed esterna, possono misurarsi in esperienze insolite e inusuali e riflettere su quanto accaduto. Tutto ciò può portare il piccolo gruppo a individuare nuove possibilità verso cui aprirsi.
Attività artistica competitiva	Si basa su quanto già proposto per l'attività non competitiva ma introduce un aspetto diverso e importante: la conoscenza delle regole del contesto cui il piccolo gruppo intende partecipare, per permettere loro di comprendere pienamente la sfida cui stanno decidendo di partecipare e le ricadute sulla vita dei singoli e del gruppo. Uno spazio importante in questo strumento è dedicato alla dimensione della competitività e alle dimensioni emotive che essa muove negli individui e nei gruppi, in particolare per ciò che concerne la comprensione dei propri limiti e la capacità di impegnarsi per il loro superamento.
Role-play	È utilizzato per aiutare i gruppi a prendere decisioni e quindi apprendere capacità di <i>problem solving</i> . Il <i>role-play</i> è esperienza di sperimentazione e immedesimazione cui segue il ritorno alla normalità non simulata, accompagnata da un lavoro di rielaborazione sia degli aspetti emotivi sia delle competenze che il gruppo percepisce di aver sviluppato.
Lettura condivisa in gruppo	L'esperienza si muove a partire dalla scelta del tema, seguita dalla selezione, a cura dell'educatore, dei materiali da leggere sia in formato cartaceo sia digitale, per arrivare alla lettura collettiva partecipata e alla restituzione dell'esperienza vissuta.
Meditazione	Questo strumento implica un delicato e importante lavoro di ingaggio del gruppo e un notevole lavoro di cura del <i>setting</i> . Così come l'esperienza del dibattito può generare dissonanza cognitiva, la meditazione può portare a una fase di destabilizzazione corporea ed emotiva dei partecipanti. La guida attenta dell'educatore accompagna il gruppo in tutte le sue fasi, ovvero il rilassamento e la successiva visualizzazione guidata e permette ai ragazzi di vivere un'esperienza di incontro con sé stessi. Il lavoro termina con la restituzione di ciascuno al gruppo, attraverso una frase o un piccolo disegno che permettono di passare dal caos dell'esperienza alla serenità del rientro al proprio stato abituale.

Quinto modulo: dagli strumenti alle strategie educative

Il quinto e ultimo incontro del percorso ha offerto agli educatori partecipanti la possibilità di aumentare il proprio livello di consapevolezza, connettendo gli strumenti presi in esame nel modulo precedente con strutture concettuali e metodologiche che appartengono alle proposte teoriche di Lewin, Dewey, Moreno, Winnicott, Montessori, tra gli altri.

Sono state prese in esame, in particolare, alcune strategie di lavoro educativo che permettono agli educatori di raggiungere specifici obiettivi educativi individuali o di gruppo.

Il modellamento. L'educatore mostra come si fa ciò che le persone devono apprendere e come ragionare mentre si opera. Occorre individuare tempi e oggetto (procedure, uso degli strumenti, modi di affrontare il problema). I compiti sono proposti in modo graduale. Si procede per prove ed errori con un'esperienza di pratica guidata e accompagnata: assistenza continua con indicazioni e *feedback* (*coaching*), supporti preimpostati (*scaffolding*), riduzione progressiva del *feedback* a vantaggio di una maggiore autonomia (*fading*).

Il supporto al comportamento positivo. L'educatore organizza un sistema condiviso di regole e ricompense per prevenire i problemi e orientare allo sviluppo delle abilità. L'idea è di migliorare il clima del gruppo per evitare la presenza di disturbi nel percorso di apprendimento. Si possono utilizzare forme e interventi diversi, come il *circle time* per aumentare coesione, conoscenza reciproca, educazione nelle interazioni.

Lo studio di caso. L'educatore propone dei casi connessi agli argomenti oggetto di attenzione per stimolare osservazione, analisi, capacità di comprensione e valutazione di situazioni reali o verosimili. Si tratta di promuovere un ragionamento induttivo, concretizzazione e applicazione delle conoscenze. Può trattarsi di casi con dilemmi da risolvere e decisioni da prendere, casi con valutazione di problemi esistenti, casi da studiare per la dimensione processuale.

La simulazione simbolica. L'educatore propone in un contesto artificiale situazioni simili a quelle reali mettendo i partecipanti in grado di riconoscere le variabili e gli elementi utili a prendere decisioni. Gli elementi considerati sono inferiori a quelli reali e, nel complesso, c'è la possibilità di un maggior controllo delle variabili.

Il role-play. L'educatore costruisce una situazione in cui i partecipanti possono *far finta di essere* per dare loro la possibilità di sperimentare anche emotivamente situazioni complesse, inusuali, difficili. Si simula una situazione reale o fittizia in cui i ragazzi si identificano in un determinato personaggio. Ciò

consente l'emersione di comportamenti difficilmente esprimibili a parole, con l'occasione di prendere coscienza dei diversi aspetti emotivi e cognitivi in gioco.

Il mutuo insegnamento. L'educatore mette i partecipanti in condizione di insegnare qualcosa l'uno all'altro per sostenersi e imparare insieme, con la supervisione esperta. Rientrano in questo ambito le esperienze di *peer tutoring*.

L'apprendimento cooperativo. L'educatore dispone e organizza occasioni affinché i ragazzi acquisiscano conoscenze, abilità, atteggiamenti come risultato di un piccolo gruppo bene organizzato. I gruppi possono essere temporanei o stabili, con ruoli definiti o meno. Gli elementi essenziali sono l'interdipendenza interna, le responsabilità individuali, la parità di partecipazione e l'interazione simultanea.

La discussione. L'educatore organizza delle situazioni in cui siano possibili il confronto e lo scambio di idee per liberare il potenziale espressivo e favorire esperienze di apprendimento. Si opera per processi di problematizzazione nel corso del dialogo con domande, dubbi per favorire conoscenza interiore e autoconsapevolezza. Si agisce grazie al processo della dissonanza cognitiva che fa sperimentare squilibrio cognitivo e possibilità di rivedere le proprie convinzioni grazie alla costruzione di possibilità di accomodamento verso nuovi equilibri.

Il problem based learning. L'educatore sottopone quesiti e problemi conoscitivi di complessità adeguata al fine di promuovere significativi percorsi di apprendimento. I problemi possono essere più o meno complessi, aperti, dinamici, indefiniti, strutturati. Le storie proposte possono portare a dilemmi, decisioni da prendere. Occorre progressivamente fornire le risorse necessarie per affrontare i problemi che possono essere logici, relativi alle regole, alle decisioni, alle diagnosi, ai dilemmi etici.

Il lavoro per progetti. L'educatore crea occasioni affinché sia possibile l'apprendimento nel corso di esperienze progettuali, mentre i partecipanti si misurano con le dimensioni dell'incertezza, dell'ambivalenza, della mancanza di dati, di vincoli e risorse. Può essere un lavoro autentico, realistico o meno.

La riflessione metacognitiva. L'educatore costruisce una situazione che permette a gruppi e singoli di imparare a imparare, di scoprire i propri modi di apprendere, ovvero i propri stili, metodi e abitudini. Implica per l'educatore il favorire la consapevolezza della propria capacità di pianificare, regolare e gestire la routine.

Brevi considerazioni conclusive

Il lavoro formativo 2023 è stato molto intenso nonostante il ridotto numero di incontri e la distribuzione degli incontri in un arco temporale di diversi mesi. Il coinvolgimento degli operatori è stato alto nel corso di tutti gli incontri, sempre molto partecipati. Il confronto e il dibattito a partire dalle pratiche hanno permesso di dare voce a questioni metodologiche e tecniche e questioni di carattere generale, relative al ruolo e alle funzioni del servizio nella città e alle sue potenzialità future. Le pratiche sono state analizzate in profondità, con un continuo passaggio dall'azione al senso della stessa e ai riferimenti teorici sottostanti. Il lavoro in sottogruppi ha permesso di aumentare la consapevolezza delle peculiarità di ogni LET, relativamente alla storia specifica di ciascuno nel proprio contesto territoriale, ma anche delle dimensioni di somiglianza e vicinanza tra gli stessi. Il lavoro con i gruppi è passato, quindi, da oggetto misterioso a un oggetto possibile e praticabile da parte dei LET, pienamente integrabile con l'attività di grandi gruppi di fascia e con l'attività educativa individuale.

3

I poli territoriali per le famiglie

Un servizio multidimensionale per bisogni complessi¹⁷

Il servizio poli territoriali per le famiglie¹⁸ si configura come uno spazio strutturato a supporto della genitorialità in cui trovano realizzazione diversi interventi finalizzati a garantire un sostegno educativo e relazionale alle famiglie e a promuoverne il benessere.

Il servizio, attivo dall'anno 2016, prevede al suo interno la realizzazione coordinata e congiunta delle attività del servizio di centro per le famiglie e di mediazione familiare, così come definiti nel regolamento regionale 7 aprile 2014, n. 4. In particolare, il polo opera in una logica sistemico-familiare e interviene in maniera specifica per promuovere il benessere dell'intero nucleo familiare, sostenendo la coppia e il nucleo in ogni fase del ciclo di vita, avendo come obiettivo specifico quello *di garantire ai bambini la possibilità di vivere in contesti familiari positivi e tutelanti*.

Nell'ambito del sistema di offerta dei servizi dell'amministrazione comunale, i poli rappresentano il luogo dedicato alla famiglia nella sua globalità e multidimensionalità, in esso sono stati infatti accorpate le diverse linee di intervento strutturate negli anni al fine di dare risposta alla necessità di accompagnare la fragilità genitoriale e promuovere l'accompagnamento alla genitorialità positiva.

¹⁷ A cura di Graziana Corica e Imma Guarracino.

¹⁸ Gli elementi sottolineati nella prima parte del paragrafo sono ripresi dal documento di avviso pubblico dei centri del 2022.

È proprio dalla rielaborazione delle diverse esperienze messe in campo negli anni, che è stato possibile definire una cornice metodologica ben strutturata che accompagna e guida l'approccio di intervento utilizzato nel lavoro con le famiglie.

Uno dei cardini centrali della cornice metodologia dei poli territoriali è riconoscere alla famiglia il primato in senso temporale e in senso sociale, in quanto snodo tra generi e generazioni e luogo dove ci si prende cura della persona nella sua globalità (Corsi e Stramaglia 2009), a cui viene riconosciuto, come sistema primario di riferimento, un ruolo incisivo nel processo di costruzione e consolidamento dell'identità di ciascuno dei membri che ne fanno parte. Da ciò ne deriva la convinzione che è opportuno non implementare percorsi di intervento in favore del singolo individuo, ma di tenere al centro l'approccio sistemico-relazionale e non prescindere dall'azione di intervento nella rete primaria familiare, in considerazione della rappresentazione della famiglia intesa come sistema che qualora divenuto portatore di disfunzionalità può condizionare i comportamenti di ogni singolo componente e produrre malessere. Pertanto, la tipologia di intervento del servizio è di tipo socioeducativo, differente dagli interventi terapeutici di taglio psicologico, così da corrispondere al meglio ai bisogni delle famiglie in tema di educazione. Fa da sfondo alle azioni dei poli, la considerazione che la genitorialità, lungi dal configurarsi come una condizione innata, è piuttosto una disposizione che si costruisce *work in progress* attraverso un processo costante di apprendimenti e miglioramenti. Questi assunti richiamano in maniera pregnante i modelli di *caring*, la cui impostazione è di tipo relazionale e centrata su azioni educative *maieutiche* volte a sostenere senza patologizzare, stimolando i genitori a collaborare attivamente nella ricerca delle personali risposte alle proprie necessità, promuovendo un approccio basato sulla responsabilità, sulla consapevolezza, sulla reciprocità.

Attraverso azioni diversificate e interventi integrati e partecipati, i poli territoriali puntano a contribuire alle trasformazioni dell'identità genitoriale, a valorizzare le risorse già possedute dai genitori, a rafforzare le competenze e le capacità di *coping* e a facilitare le relazioni familiari al fine di offrire una risposta positiva ai bisogni di crescita dei figli, soprattutto nelle fasi problematiche per i nuclei (come separazioni, divorzi, affidamento dei figli).

In generale, l'azione dei poli si rivolge alle situazioni di vulnerabilità familiare in cui possono svilupparsi negligenza parentale e trascuratezza, rispetto alle quali sviluppa proposte di orientamento e accompagnamento alla genitorialità. Per tali ragioni, il servizio si colloca nell'area della prevenzione primaria e secondaria.

Nel territorio napoletano sono presenti dieci poli territoriali per le famiglie, uno per ogni municipalità del Comune, individuati mediante procedure di esternalizzazione, in possesso dei titoli di autorizzazione al funzionamento e accreditamento per la gestione attività del servizio di centro per le famiglie e di mediazione familiare.

La *mission* del polo territoriale per le famiglie porta con sé un'evidente complessità, tenuto conto della molteplicità delle risposte organizzative che è tenuto a fornire a fronte della varietà dei bisogni dei nuclei familiari. Le dimensioni di intervento sono state organizzate su tre assi specifiche, ciascuna delle quali risponde in maniera puntuale a bisogni molteplici e diversificati:

- sviluppo di Progetto quadro di accompagnamento familiare (PAF), mediante il dispositivo di educativa domiciliare o interventi di accompagnamento alla genitorialità presso la sede del polo, organizzazione di gruppi per genitori e/o genitori e figli;
- sostegno alle famiglie in situazioni di conflittualità, mediante interventi di mediazione familiare e incontri in spazio neutro;
- prevenzione e sensibilizzazione circa il ruolo genitoriale e la complessità delle relazioni familiari, mediante la realizzazione di percorsi a bassa soglia finalizzati a supportare la genitorialità attraverso percorsi formativi e di scambio di esperienze.

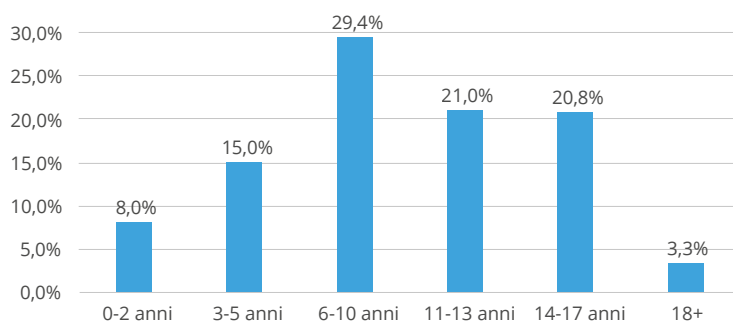
Altro elemento di complessità è dettato dalla qualificazione di servizio di secondo livello, che deve interagire e collaborare in stretta sinergia con il servizio inviante, ossia i centri di Servizio sociale territoriale. Due sistemi organizzativi che si incontrano e devono collaborare sinergicamente al fine di raggiungere obiettivi comuni, costruendo progettazioni condivise, scambiandosi continuamente *feedback* e considerazioni che devono aprire lo sguardo di ogni professionista e integrare competenze diversificate.

La complessità è anche interna alla gestione del servizio tenuto conto che i poli territoriali per le famiglie sono dotati di équipe multidisciplinari formate da coordinatore, educatori, psicologi, assistente sociale, mediatore familiare ed eventuali ulteriori figure specialistiche, chiamati a integrare competenze, punti di vista e garantire la realizzazione di interventi unitari e non parcellizzati. La sfida negli anni di lavoro affrontati è stata centrata sull'individuazione di ogni utile strategia volta alla costruzione di modalità operative rispondenti.

La complessità in dettaglio: la lettura dei dati

Nel corso del 2022 sono 1.086 i bambini e ragazzi che hanno beneficiato di interventi realizzati a cura dell'équipe del servizio specialistico, equamente distribuiti per genere. Circa il 97% è di cittadinanza italiana. Un terzo dei bambini e delle bambine coinvolti nelle attività dei poli si concentra nella fascia 6-10 anni (29,4%); significative anche le percentuali della popolazione composta da minori di età compresa tra 11 e 13 anni (21%) e di ragazze e ragazzi tra 14 e 17 anni (20,8%) (figura 5).

Figura 5. Bambine e bambini, ragazze e ragazzi che hanno frequentato i poli nel 2022 per fascia di età (valori %)

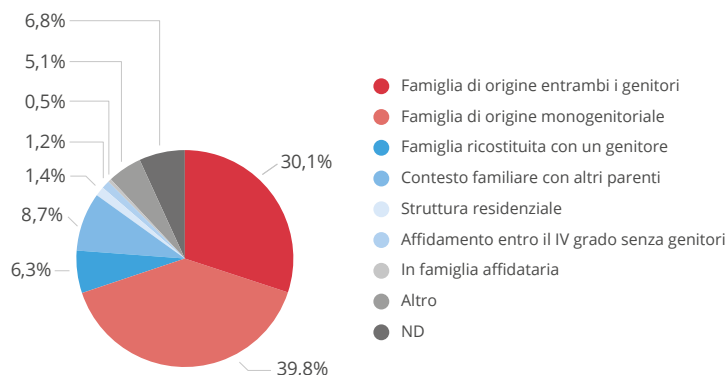


Bambine e bambini, ragazze e ragazzi accolti dal servizio frequentano perlopiù la scuola primaria (25,7%), seguita dalla secondaria di primo (19,5%) e secondo grado (15,5%). Significative anche le percentuali relative a bambine e bambini della scuola dell'infanzia (9,5%), mentre è minoritaria la presenza di bambine e bambini dei nidi e servizi socioeducativi per la prima infanzia, pari al 2,1%. Di rilievo le cifre di chi non frequenta nessun ordine scolastico (8,7%). Non è possibile avere l'informazione sul livello scolastico per la restante parte.

Nel 2022, il 7,9% della popolazione minorenni dei poli presenta una delle forme di disabilità previste dalla direttiva MIUR del 27/12/12. Tra queste sono prevalenti le disabilità intellettive (2,9%) e il disturbo dell'attenzione e dell'iperattività (2%).

In linea con l'offerta proposta dai poli, esplicitata ulteriormente nelle pagine seguenti, la percentuale di bambine e bambini, ragazze e ragazzi che vive con entrambi i genitori è inferiore rispetto a quella presentata dagli altri servizi (30,1%), di contro sono superiori le cifre relative alle famiglie monogenitoriali (39,8%) e ai contesti familiari composti da altri parenti (8,7%) (figura 6).

Figura 6. Condizione familiare di bambine e bambini, ragazze e ragazzi che hanno frequentato i poli nel 2022 (valori %)



Nello stesso arco temporale, sono 1.383 i destinatari adulti dell'offerta dei poli, in prevalenza donne (54%) e di cittadinanza italiana (94%), e 677 i nuclei familiari coinvolti nelle attività del servizio. Si tratta di nuclei composti in prevalenza da due figure adulte conviventi (oltre il 60%) e in misura minore da tre o da una figura adulta (rispettivamente circa il 13% e 10%).

Con riferimento specifico alle modalità di accesso al servizio, i poli territoriali per le famiglie si configurano come un servizio specialistico di secondo livello, pertanto in via prioritaria,

hanno accesso al servizio i nuclei familiari individuati dal Servizio sociale territoriale, qualora a conclusione della fase di valutazione si rilevi la necessità e la possibilità di sostenere le funzioni educative genitoriali o delle figure adulte di riferimento. Nello specifico le segnalazioni a cura del Servizio sociale territoriale aventi a oggetto la costruzione di un Progetto quadro di accompagnamento familiare, sono relative in via prioritaria a nuclei familiari presi in carico in un contesto non giudiziario, seppur non è raro che talvolta i nuclei familiari interessati siano altresì destinatari di provvedimento della autorità giudiziaria. In tale ultimo caso, è utile evidenziare quanto il contesto coatto e la presenza di disposizioni giudiziarie, connotate da obbligatorietà mal conciliano con i modelli di intervento strutturati nel servizio; di fatto la costruzione di un Progetto di accompagnamento familiare prevede la piena partecipazione e collaborazione dei componenti del nucleo familiare, che sono coinvolti in maniera attiva già a partire dalle prime fasi dell'intervento. Il punto di vista della famiglia viene costantemente ascoltato e registrato negli strumenti predisposti ma il coinvolgimento pieno e partecipato quando si è in presenza di contesti giudiziari è di difficile realizzazione per l'ingombrante attesa del giudizio ultimo.

In secondo piano i poli territoriali per le famiglie possono accogliere nuclei familiari che accedono spontaneamente al servizio; in tal caso l'équipe effettuata la prima valutazione di appropriatezza della domanda, si raccorda a ogni modo con il servizio sociale affinché agganci la famiglia e definisca in maniera congiunta il progetto di intervento al fine di garantire una regia del servizio istituzionale.

Tra gli invii a cura del Servizio sociale territoriale, possono rientrare anche i nuclei familiari destinatari di misure di sostegno al reddito, dunque inseriti in un ampio progetto personalizzato di inclusione. Infine, in una prospettiva più ampia, il polo territoriale per le famiglie, in un'ottica di promozione e sensibilizzazione, si rivolge a tutti i nuclei familiari del territorio proponendo un sostegno generalizzato attraverso attività «a bassa soglia».

Come anticipato, tra i destinatari del servizio vi sono anche i nuclei o i singoli beneficiari di misure a sostegno del reddito. In base ai dati del 2022, usufruiscono del Reddito di inclusione il 12,7% dei nuclei familiari, il 9,8% degli adulti e il 16,6% dei minori di età accolti dai poli. Ricevono invece il Reddito di cittadinanza il 26% dei nuclei familiari, il 15,5% degli adulti e il 28,5% di bambine e bambini, ragazze e ragazzi (tabella 6).

Tabella 6. Beneficiari di REI e RdC tra i nuclei, bambine e bambini, ragazze e ragazzi, e adulti dei poli

	Nuclei	Adulti	Bambine/i e ragazze/i
REI	12,7%	9,8%	16,6%
RdC	26,0%	15,5%	28,5%

Per quanto riguarda i destinatari minorenni, si registra una prevalenza di bambine e ragazze per il REI (il 62%). In entrambi i casi, la fascia di età più diffusa è compresa tra 6 e 10 anni (circa il 29% per entrambe le misure), seguita da quella 11-13 (circa il 21% in entrambi i casi). Tra gli adulti, per i due tipi di sostegno al reddito, è maggiormente rappresentata la popolazione maschile.

Con riferimento alla durata temporale degli interventi in favore delle famiglie, occorre chiarire che le prassi operative definite negli anni prevedono standard di funzionamento per ciascun dispositivo, in cui sono definiti in via prioritaria i tempi di realizzazione, a eccezione per le prescrizioni dell'autorità giudiziaria, di organizzazione di incontri in spazio neutro. Si pensi che il Progetto quadro di accompagnamento familiare ha durata di 18 mesi, per evitare la cronicizzazione degli interventi. Il dato relativo ai mesi di permanenza di seguito elencati deve pertanto tenere conto della gestione degli incontri in spazio neutro, che possono durare anni prima che l'autorità giudiziaria ne disponga la liberalizzazione. Talvolta, anche a seguito dell'archiviazione delle procedure giudiziarie resta attivo il dispositivo di incontro, incidendo in maniera notevole sui dati esposti.

La permanenza dei minori di età nei poli è pari a 85,3 mesi, mentre per i dimessi il dato sulla permanenza media è di 55,8 mesi, cifra riferita a 2.260 minorenni. Nel periodo considerato, la percentuale di dimessi è pari al 73,6 % del totale dei partecipanti alle attività del servizio. Per i nuclei, è prevalente una presa in carico compresa tra sei mesi e un anno. Le dimissioni riguardano, invece, 522 nuclei e sono attribuibili a motivazioni legate al raggiungimento degli obiettivi dell'intervento (circa il 30% delle dimissioni).

Il servizio è attivo 5 giorni a settimana ed è strutturato con modalità flessibili, in modo da rispondere in maniera puntuale alle esigenze delle famiglie, quando ad esempio c'è necessità di organizzare incontri in spazio neutro nella giornata del sabato.

Le attività dei poli, come anticipato nel paragrafo precedente sono organizzate e realizzate da un'équipe di lavoro multidisciplinare, guidata dalla figura di coordinamento.

Le équipe sono composte in prevalenza da professioniste (81%); dal punto di vista della formazione, operatori e operatrici provengono da percorsi di laurea in scienze dell'educazione/

formazione/pedagogia (più di un quinto del totale). Quattro poli su dieci svolgono attività di formazione periodica e prevedono una supervisione esterna sull'operato del servizio. Nella tabella 7 è presentata l'anzianità di servizio, espressa in mesi, per livello d'inquadramento all'interno dell'équipe.

Tabella 7. Anzianità di servizio per livello d'inquadramento all'interno dell'équipe dei poli (dati riferiti all'anno 2022)

Livello	Anzianità in mesi
Coordinatore	70,46
Consulente/esperto	77,78
Figura professionale di III livello (Reg. Reg. n. 4/2014)	59,84
Figura professionale di IV livello (Reg. Reg. n. 4/2014)	75,11

Coordinatrici e coordinatori gestiscono il raccordo con il Servizio sociale territoriale per l'individuazione dei nuclei destinatari, organizzano il lavoro dell'équipe, con cui stabiliscono incontri periodici, e monitorano l'andamento degli interventi. Gestiscono, inoltre, le comunicazioni rivolte alla cittadinanza relative alle attività dei poli e i rapporti con il Servizio centrale dell'amministrazione, con riferimento all'accompagnamento metodologico. Le altre figure professionali, all'interno di una prospettiva metodologica condivisa e obiettivi comuni, curano gli aspetti connessi alle proprie competenze specifiche: l'assistente sociale in via prioritaria è individuata quale referente dello spazio neutro, e talvolta laddove possibile può supportare gli interventi di accompagnamento familiare; lo psicologo contribuisce alla costruzione del progetto in favore della famiglia, soprattutto in relazione alla dimensione psichica e relazionale dei soggetti coinvolti e alla elaborazione dell'analisi della domanda; l'azione dell'educatore è finalizzata ad accompagnare la famiglia nel percorso socioeducativo, in tal senso collabora alla realizzazione dei diversi dispositivi.

In sintesi, si possono enucleare alcuni elementi che contraddistinguono i poli territoriali per le famiglie e che li differenziano dagli altri servizi socioeducativi, oltre al fatto che rispondono a bisogni diversi.

In primis, si rileva un'offerta di interventi in un'ottica integrata, riconoscendo e attribuendo il giusto peso alle azioni già attive per i membri del nucleo. La prospettiva adottata è quella della comunità educante, che valorizza gli strumenti formali e informali messi in campo da tutti gli attori coinvolti e le diverse forme di solidarietà tra famiglie. L'orientamento verso l'ambito educativo si manifesta con l'attenzione verso la dimensione del gruppo, le relazioni familiari, la prevenzione.

I poli si collocano in prossimità ai contesti familiari e propongono azioni rivolte al benessere del nucleo familiare a partire da un lavoro di rete consolidato e basato su équipe integrate (Comune di Napoli, 2017).

Si trova riscontro di queste peculiarità nelle attività e nei dispositivi attivati dai poli, in parte differenziati in base ai diversi target individuati sopra¹⁹.

Per le famiglie che vengono segnalate, intercettate e prese in carico dal servizio, è promosso un **percorso di accompagnamento familiare**, fondato su un approccio sistemico-relazionale che mette al centro non il singolo portatore dell'istanza ma l'intero nucleo. Tali percorsi si attivano nelle situazioni in cui si rilevano difficoltà nelle relazioni tra genitore e figlio o tra uno o più componenti del nucleo e genitorialità vulnerabili. L'équipe dei poli, in accordo con i servizi sociali territoriali competenti e coinvolgendo attivamente il nucleo, predispone un Progetto quadro di accompagnamento familiare. Il PAF comprende elementi di valutazione, iniziative a sostegno della famiglia, obiettivi concreti e praticabili, risultati attesi. Per evitare la cronicizzazione della presa in carico e rafforzare l'orientamento all'autonomia che caratterizza gli interventi dei poli, i percorsi di accompagnamento familiare prevedono una durata non superiore a 18 mesi. Il Progetto è implementato tramite incontri regolari presso la sede del polo integrati, in taluni casi, con interventi educativi familiari e con la partecipazione a gruppi di genitori, genitori con figli e, se necessario, con l'affiancamento familiare. *Gli incontri presso il polo e gli interventi domiciliari* mirano a stabilire una buona relazionalità tra il minore di età e la famiglia di origine e a sostenere il nucleo offrendo ai genitori stimoli per lo sviluppo di buone pratiche, definire il proprio ruolo educativo e le modalità di gestione delle dinamiche familiari. Gli incontri sono realizzati dall'équipe multidisciplinare del polo, composta da psicologo ed educatore, e coinvolgono tutti i componenti del nucleo familiare in attività diversificate, basate principalmente su attivazioni e colloqui. Il fine specifico è la costruzione di una riflessione condivisa sulle problematiche emerse e sulle possibili strategie di fronteggiamento. Gli interventi domiciliari offrono un punto di vista privilegiato per l'osservazione delle dinamiche familiari, della gestione degli spazi e dell'organizzazione del nucleo. Sono progettati dall'équipe e prevedono la presenza di un educatore presso l'abitazione della famiglia. La partecipazione ai *gruppi di genitori* si rivela efficace per attivare competenze riflessive e relazionali, maturate attraverso il confronto su tematiche educative e relazionali.

19 La descrizione dell'attività è ripresa dall'avviso pubblico dei centri del 2022.

È rivolta alle famiglie destinatarie del PAF – con il quale è in accordo – e gestita da conduttori esperti. Infine, l'*affiancamento familiare* richiama la centralità delle forme di solidarietà tra famiglie e stimola la creazione di reti sociali, potenzialmente attive anche in seguito al tempo previsto dall'intervento istituzionale. Il sostegno della famiglia di supporto, supervisionato e monitorato dai servizi di riferimento, si concretizza con aiuti informali, concreti, leggeri e transitori, legati a particolari e definiti momenti di difficoltà o crisi familiari.

Sono rivolti ai nuclei presi in carico dai servizi, le azioni che prevedono la gestione di situazioni che ricadono nell'area della conflittualità genitoriale attraverso la **mediazione familiare** e gli **incontri in spazio neutro**. Nel primo caso, il servizio propone a genitori in fase di separazione e/o divorzio gli strumenti per affrontare e superare i conflitti, mantenere un rapporto positivo e salvaguardare il benessere e la qualità di vita dei figli.

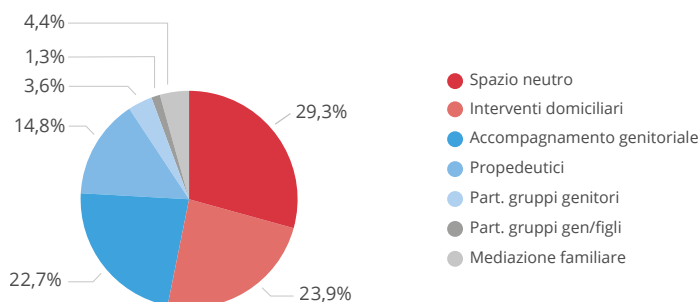
Lo spazio neutro si attiva in situazioni con alti livelli di conflittualità o in caso di vicende di incuria e maltrattamento. Si configura come il luogo che tutela il minore di età nel suo diritto di visita e di relazione con il genitore non convivente, sostenendo la relazione e consentendo, al tempo stesso, di verificare i presupposti per l'assunzione delle responsabilità genitoriali. Gli **interventi di sostegno generalizzato a bassa soglia** sono potenzialmente destinati a tutti i nuclei familiari dell'area napoletana. Si articolano attraverso percorsi ciclici e singole iniziative su tematiche relative alla genitorialità e alle relazioni familiari che offrono risposte al senso di disorientamento spesso sperimentato di fronte ad alcuni passaggi del ciclo di vita delle famiglie o in situazioni di criticità o difficoltà vissute dalle famiglie e dai genitori in particolare. Sono previsti percorsi informativi/formativi e di scambio di esperienze tra genitori, realizzati presso la sede del polo o in altri spazi fruibili da un maggior numero di destinatari. Rientrano in questo gruppo di interventi, le iniziative aperte alla cittadinanza, nelle quali possono essere coinvolti anche i nuclei familiari presi in carico nei percorsi di accompagnamento familiare, orientate alla promozione della partecipazione delle famiglie del territorio e alla conoscenza reciproca.

Analizzando i dispositivi impiegati dai nuclei nel corso del 2022²⁰ emerge soprattutto la centralità dello spazio neutro,

20 La durata prevalente di questi interventi è, come anticipato, di 6 mesi-1 anno. Fanno eccezione la partecipazione ai gruppi (sia genitori, sia genitori/figli), che richiede una presa in carico minore da parte del servizio, in cui l'arco temporale più diffuso è di 1 anno e mezzo-2 anni e la mediazione familiare in cui è leggermente prevalente la durata fino a 6 mesi. Nel caso dello spazio neutro, pur essendo prevalente la fascia indicata 6 mesi-1 anno, si riscontra una significativa casistica di interventi che arrivano alla durata di 1 anno e mezzo.

che rappresenta il 29,3% del totale, seguito dagli interventi domiciliari (23,9%) e dalle misure relative all'accompagnamento genitoriale (22,7%) (figura 7).

Figura 7. Distribuzione degli interventi su nuclei nel 2022 (valori %)



Beneficiano dei tre dispositivi più diffusi adulti con un titolo di studio medio basso (la licenza media è il titolo posseduto dal 29,1%, 20,9%, 24,2% dei destinatari dei tre dispositivi). Un ulteriore dettaglio relativo ai beneficiari riguarda la condizione lavorativa: per tutti e tre i dispositivi sono prevalenti gli occupati con lavoro regolare: nel caso dello spazio neutro questa categoria è pari al 38,1% del totale, per interventi domiciliari al 35,1% e per l'accompagnamento al 27,4%. Per quanto riguarda bambine e ragazze e bambini e ragazzi, invece, per lo spazio neutro non emergono differenze di genere; gli interventi domiciliari vedono un maggiore coinvolgimento della popolazione minorenni maschile (circa il 55,4% del totale dei minori di età destinatari) e l'accompagnamento genitoriale quello della popolazione femminile (56,4%). Rispetto alla condizione anagrafica, si registra una maggiore presenza di minori di età della fascia 0-6 per gli interventi domiciliari e lo spazio neutro (pari rispettivamente al 30,2% e al 33,6% del totale) e una prevalenza del gruppo 14-17 per il restante dispositivo considerato (27,3% del totale dei minori di età).

Gli esiti del primo *step* del percorso formativo predisposto dal Servizio politiche per l'infanzia e l'adolescenza e il sostegno alla genitorialità del Comune di Napoli e dall'Istituto degli Innocenti, nel 2015-2016, hanno messo a fuoco l'esigenza, per coordinatori e operatori dei poli, di potenziare il proprio ruolo all'interno del territorio, a partire dall'eredità pregressa del tutoraggio educativo e da una definizione più specifica delle proprie peculiarità (Comune di Napoli, 2017).

Analogamente a quanto riscontrato per gli altri servizi, l'annualità 2017-2018 è stata destinata a un approfondimento al sostegno alla genitorialità (Comune di Napoli, 2018). Sono stati tematizzati gli approcci teorici e metodologici sul tema e, successivamente, si è avviato il lavoro in sottogruppi dedicato a casi specifici e a diverse prospettive attraverso le quali analizzarli.

Tra il 2018 e il 2019 la proposta formativa si è concentrata sullo spazio neutro. La selezione di questo tema è stata supportata anche dall'aumento, a partire dal 2016, di interventi rivolti a famiglie conflittuali su richiesta del Tribunale ordinario. Operatori e operatrici si sono confrontati sulle modalità attraverso le quali valorizzare questa azione e individuare criteri e modalità di gestione condivisi tra i poli. Il percorso ha prodotto la realizzazione di un documento sulle prassi metodologiche di questo dispositivo (Comune di Napoli, 2019).

Anche le attività e le tematiche della formazione rivolta ai poli durante il periodo della pandemia sono state riformulate. I momenti formativi hanno mantenuto l'attenzione sul lavoro educativo di supporto e accompagnamento svolto da operatori e operatrici dei poli, alla luce delle influenze dalla pandemia su alcuni aspetti della genitorialità, sulla gestione degli spazi, sulle relazioni tra nuclei e professionisti.

A partire dal 2021, il percorso rivolto ai professionisti dei poli si è invece concentrato sulla progettualità di accompagnamento familiare. In particolare, l'obiettivo del percorso, ha previsto un approfondimento metodologico e la rielaborazione delle linee guida sull'accompagnamento familiare, alla luce delle tre fasi dell'intervento (*pre-assessment*, *assessment* e Progetto di accompagnamento familiare) grazie al confronto interno alle équipe e aperto in plenaria.

Restituire uno sguardo per scoprire e condividere il valore dell'educativa domiciliare²¹

Premessa

Nel corso del 2021 il Comune di Napoli e l'Istituto degli Innocenti di Firenze hanno avviato un percorso di lavoro, avviato nella primavera e concluso a inizio 2022 orientato alla produzione di un documento di linee di indirizzo inerenti alla progettualità di accompagnamento familiare attuata dai poli per la famiglia. Il percorso ha coinvolto tutti i dieci centri per le famiglie che hanno partecipato ai vari incontri ciascuno con un gruppo di operatori, tra i quali la figura di coordinamento e una rappresentanza delle figure di psicologo ed educatore. Complessivamente il percorso ha coinvolto una quarantina di operatori.

In particolare, questo processo ha preso in esame tre diverse fasi dell'intervento (*pre-assessment*, *assessment* e Progetto di accompagnamento familiare), creando occasione di riflessioni nelle singole équipe e in plenaria tra le équipe dei poli, con un successivo lavoro di raccolta e sistematizzazione di quanto raccolto, con la predisposizione di una prima bozza, la revisione della stessa e l'elaborazione di una bozza del documento complessivo.

21 A cura di Roberto Maurizio.

Il Progetto di accompagnamento familiare: le fasi

L'intervento dei poli per la famiglia, come indicato nel paragrafo precedente, si colloca in un percorso avviato dal centro di Servizio sociale territoriale cui si è rivolta la famiglia, per propria iniziativa o per indicazione di autorità di diversa natura. Il centro di Servizio sociale territoriale opera una prima valutazione individuando la possibilità di coinvolgere la famiglia in un percorso di crescita e supporto, utilizzando l'apporto del polo per la famiglia e l'attivazione di un intervento di accompagnamento domiciliare.

Il servizio sociale condivide con la figura di coordinamento del polo le prime informazioni sul nucleo familiare e descrive le aspettative di fondo circa l'apporto professionale del polo.

Si possono configurare due situazioni:

- a. il centro di servizio sociale ha svolto una fase di *pre-assessment* completa ed è in grado di condividere con il polo una situazione pronta per il passaggio alla fase successiva, cioè l'*assessment* e la progettazione dell'intervento e la sua realizzazione;
- b. il centro di servizio sociale ha svolto solo parzialmente la fase di *pre-assessment* e il polo deve completare questo processo, prima di passare all'*assessment*, alla progettazione e alla realizzazione dell'intervento.

Nel primo caso l'operatore del servizio sociale e il coordinatore del polo procedono individuando i possibili obiettivi per un intervento del polo, definendo conseguentemente un primo incontro con il nucleo familiare (presso il centro di servizio sociale) che vedrà coinvolte entrambe queste figure. L'incontro servirà per far conoscere nucleo familiare e servizio specialistico, fare il punto della situazione (il percorso sino a quel momento svolto e i motivi che lo hanno determinato) e delineare le tappe successive con le modalità di attivazione operativa del polo.

Laddove invece, la segnalazione – e quindi il mandato espresso dal servizio sociale – non ha reso esplicito il dispositivo di intervento da implementare in riferimento alla famiglia segnalata o contiene ancora aspetti da approfondire e mettere a fuoco, si apre lo spazio per una fase di *pre-assessment* gestita dagli operatori del polo. Il passo successivo è la realizzazione di un primo incontro con il nucleo familiare sempre con lo stesso orizzonte descritto per la prima opzione, avviando e completando la fase di conoscenza e raccolta delle informazioni per valutare come proseguire.

Il *pre-assessment*

Il *pre-assessment* è una fase delicata che può creare le condizioni per lo sviluppo del processo di aiuto. La delicatezza è dovuta anche al fatto che si agisce in uno spazio-tempo limitato e circoscritto e che contiene in sé stessa gli elementi di fondo di un intervento sociale. Si può provare a porsi dal punto di vista della famiglia e si potrà comprendere come essa in questa breve fase potrà sentirsi o meno ascoltata, compresa, orientata. Di fatto, anche se si pensa a questa fase solamente come propedeutica a quelle successive, di fatto essa influisce sulla famiglia sui modi di pensare e di rappresentare sé stessa a sé stessa.

Il *pre-assessment*, così come l'*assessment*, sono parte integrante del processo di progettazione dell'intervento di aiuto/supporto alle famiglie. Si tratta, nel complesso, di un processo dinamico che accompagna l'intero percorso.

Concretamente gli obiettivi del *pre-assessment* operato dal polo si collocano su due livelli:

- la possibilità/necessità di costruire un rapporto fiduciario tra servizio e famiglia e di provare a rendere la famiglia protagonista dell'intervento;
- la possibilità/necessità di completare la raccolta delle informazioni utili a prendere decisioni in merito al nucleo familiare.

Da questi obiettivi discendono molteplici questioni metodologiche e tecniche.

A livello metodologico la questione essenziale riguarda l'approccio verso le famiglie. Gli studi recenti in ordine al posizionamento delle famiglie nell'ambito dei servizi sociali loro rivolti vedono il consolidarsi di quattro approcci. Il primo è quello dei professionisti al centro: le famiglie sono viste come soggetti deficitari o patologici che richiedono l'aiuto di professionisti per individuare e definire i bisogni e per farle funzionare in modo più sano. Gli interventi sono attuati da professionisti perché le famiglie sono considerate incapaci di *risolvere i propri problemi*. Per il secondo approccio la famiglia è alleata dei servizi: le famiglie sono viste come gli agenti dei professionisti, sono coinvolte per attuare interventi che i professionisti ritengono necessari. Le famiglie sono minimamente in grado di effettuare cambiamenti nella loro vita in modo indipendente, ma possono farlo solo sotto la tutela di professionisti. Un terzo approccio aumenta il grado di coinvolgimento della famiglia, portando avanti azioni per focalizzare meglio la famiglia: nuclei e professionisti definiscono in modo collaborativo ciò di cui le famiglie hanno bisogno per funzionare in modo più sano. Le famiglie sono viste in una luce più positiva, ma sono generalmente considerate come bisognose dei professionisti per consulenza e la guida.

L'ultimo approccio posiziona la famiglia al centro. Le pratiche sono guidate dalle famiglie; vale a dire, i bisogni e i desideri delle famiglie determinano tutti gli aspetti dell'erogazione dei servizi e della fornitura di risorse. I professionisti sono agenti e strumenti delle famiglie che intervengono in modo da promuovere al massimo il processo decisionale, le capacità e le competenze della famiglia. Le pratiche di intervento sono quasi interamente basate sulla forza e sulle competenze, la fornitura di risorse e supporti mirati, in primo luogo, a rafforzare la capacità di una famiglia di costruire reti di risorse sia informali che formali per soddisfare le esigenze (Dunst, Johanson, Trivette, *et al.* 1991).

A livello tecnico, invece, in questa fase la questione essenziale riguarda le informazioni da raccogliere, le modalità di raccolta e di utilizzarle e il modo con cui si trattano per renderle utili ai processi decisionali. Anche rispetto a questa dimensione possono essere messi in gioco approcci diversificati: da un lato, si può immaginare una raccolta di dati principalmente o, esclusivamente, oggettivi con strumenti strutturati e indicatori definiti, oppure un lavoro basato su informazioni soggettive, relative ai punti di vista dei diversi soggetti coinvolti. Nel primo caso al centro ci sono variabili quali, ad esempio: la struttura familiare, la storia dei rapporti con i servizi sociali, i rapporti con le agenzie sociali ed educative del territorio (scuola, pediatra, medico di base, ecc.), la presenza o meno di reti familiari e sociali, la modalità con cui si è attivato il processo di aiuto (domanda propria della famiglia o invio da un tribunale o da altro servizio). Nel secondo si può immaginare una ricostruzione di tipo narrativo-descrittivo sulle storie personali, la qualità dei legami e delle relazioni, il vissuto verso i soggetti che agiscono intorno alla famiglia, i tentativi di cercare aiuto e gli esiti, le figure significative, ecc.

L'elemento che appare essenziale in questa fase è la capacità degli operatori di disporsi in una relazione di tipo empatico, attivando la capacità di ascoltare in modo attivo, di agire con rispetto, di osservare (e auto-osservare), di comprendere e dialogare.

Grazie a queste capacità è possibile per gli operatori dar vita a un circolo virtuoso grazie al quale si può pensare di sviluppare quattro passaggi essenziali nel processo di aiuto rivolto alle famiglie:

- entrare in rapporto con la dimensione della consapevolezza su sé stessa, sulle sue fatiche, difficoltà, bisogni, domande, ecc.;
- aprirsi verso un lavoro su sé stessa;
- sviluppare la disponibilità a lavorare con i servizi;
- rileggere con maggiore consapevolezza i propri limiti e le proprie risorse e la reale possibilità di lavorare con questi e prendere decisioni su sé stessa.

È un percorso non semplice, mai scontato e ricco di potenziali criticità, poiché possono intervenire vari fattori, sia interni alla famiglia stessa – come ripensamenti, incertezze, timori, speranza in altri percorsi e altre opportunità – sia esterni come pressioni, giudizi, eventi, ecc.

Procedere in questo percorso concede agli operatori la possibilità di accedere a informazioni importanti: si può arrivare a una prima comprensione del fatto se ci si trova di fronte a un nucleo totalmente/parzialmente sfiduciato (verso sé stesso e verso i servizi) e tendente a essere passivo o all'opposto verso un nucleo totalmente/parzialmente fiducioso (verso sé stesso e verso i servizi) e tendente a essere attivo/partecipe del processo. Questo *iter* apre anche alla possibilità di una prima lettura del contesto relazionale in cui si è collocati, ovvero se presenta una parziale o consistente domanda autonoma di aiuto oppure se agisce reattivamente a una richiesta/proposta o coercizione prospettata da un'autorità o un servizio. In sostanza interessa comprendere come il nucleo vive sé stesso in rapporto a questa situazione e, in particolare, se ritiene di possedere in modo diretto o indiretto le risorse necessarie per affrontare le sfide con cui si sta misurando o se ritiene, all'opposto, che le sfide con cui si sta misurando siano nettamente superiori come peso e valore alle capacità che crede di avere.

Grazie alla raccolta di questi elementi di conoscenza, per gli operatori impegnati in questa fase è possibile giungere a una decisione sulla necessità di un intervento del polo, sulla natura del bisogno sociale su cui si potrà presumibilmente lavorare, sul grado di consapevolezza e disponibilità del nucleo familiare, sulla sua tendenza a vivere l'intervento in modo passivo o attivo, sull'opportunità di imbastire un possibile processo di aiuto e quale in particolare.

L'assessment

L'*assessment* ha come obiettivo specifico quello di concludere il processo di definizione del progetto, individuando le aree di intervento e supporto, nella prospettiva del massimo coinvolgimento e partecipazione della famiglia. Questo implica per gli operatori il compito di chiarire posizionamenti e dubbi, approfondire la conoscenza reciproca, acquisire altre informazioni a integrazione di quelle già possedute, aumentare il grado di fiducia e di consapevolezza. Tutto in funzione della costruzione di un accordo o patto con la famiglia per lo sviluppo di un progetto di supporto alla famiglia e alla genitorialità.

Questa fase permette agli operatori del polo di proseguire e completare sia il processo di costruzione della relazione fiduciaria con la famiglia sia il processo di acquisizione delle

informazioni utili per assumere decisioni sugli interventi da attuare. Restano valide tutte le attenzioni metodologiche già indicate, ovvero la necessità per gli operatori di accogliere la famiglia per come essa è, con i livelli di competenza sociale e culturale che presenta, osservando altresì i movimenti, più o meno spontanei, che i suoi componenti attivano per fronteggiare la situazione di crisi e problematicità che sta vivendo. Si tratta di saper coniugare leggerezza dell'intervento e della presenza con l'esercizio del ruolo, di accogliere e praticare le dimensioni di informalità e, al contempo, sapere dare un senso e portare avanti le dimensioni formali dell'intervento.

In questa fase del processo è fondamentale per gli operatori essere attenti a non far passare il proprio lavoro come un giudizio o un esame, ma come una modalità per lavorare nella consapevolezza in un progetto comune poiché la collaborazione è indispensabile per affrontare le problematiche e per dare risposte adeguate al malessere dei minori di età e della famiglia. Possono affiorare molteplici dimensioni e aree di problematicità e criticità nel nucleo familiare, anche diversi da quelli conosciuti nelle prime fasi del contatto, con la conseguente difficoltà nel poter essere in grado di trattarle tutte ed evitare nei componenti del nucleo familiare sensazioni di pesantezza e impossibilità ad agire. Non si può escludere l'emersione di aspetti di incuria, gravi forme di inadeguatezze delle cure genitoriali o maltrattamenti. In questo caso, il ruolo professionale impone agli operatori di considerare con attenzione le nuove informazioni che dovranno portare, insieme al centro Servizio sociale territoriale, a una rivalutazione complessiva della situazione familiare.

Di fatto agli operatori è chiesto di stare nel contesto, nel momento e nella situazione: chiarire e approfondire reciprocamente alcuni aspetti («dove siamo», «chi siamo», «perché siamo qui») e, in particolare, quali sono i motivi che hanno portato all'intervento: da «dove si parte» e «dove si vuole e si può arrivare», confermando la natura relazionale dell'intervento nel quale la conoscenza avviene nei contesti, in situazione e in relazione (Palmieri, 2018). Per gli operatori, in sostanza, si tratta di operare sul consolidamento di minime consapevolezze necessarie per individuare le priorità rispetto alle esigenze familiari e costruire le condizioni di praticabilità ed efficacia dell'intervento. Si tratta di lavorare sulle attese non concrete, aiutando le famiglie a costruire visioni via via più realistiche della loro situazione e delle possibilità di sviluppo, nonché dei possibili punti di approdo, e costruendo dimensioni di condivisione *in progress* dell'ipotesi di progetto e tenendo conto di aspetti quali la dimensione dei tempi, i vincoli o le limitazioni che la famiglia pone di fronte agli impegni, le possibilità di cambiamenti anche minimi negli atteggiamenti e

nei comportamenti. Le famiglie in questi percorsi condividono storie, vissuti, difficoltà e tutto ciò può portarle a esprimere delle resistenze alle sollecitazioni e alle proposte avanzate dagli operatori dei servizi. Questi ultimi si trovano a dover accogliere e fare riflettere sulle eventuali resistenze, perché è in questo modo che si può costruire un rapporto di fiducia e si esplorano le diverse rappresentazioni e posizionamenti dei diversi componenti, le aree di discordanza e convergenza tra i diversi membri della famiglia, le dimensioni di stabilità emotiva di ciascuno e del nucleo nella sua globalità.

Una parte rilevante del lavoro degli operatori consiste nel portare avanti contemporaneamente dialogo e osservazione.

Il dialogo è essenziale per dare voce alle persone, per permettere di esprimersi nelle forme e nei contenuti che le persone sono in grado di agire e condividere.

Si tratta di privilegiare l'aspetto relazionale del dialogo, piuttosto che l'aspetto dialettico. In gioco vi è, infatti, non tanto la ricerca di un punto di incontro tra famiglia e operatori, un terreno comune, quanto la comprensione reciproca a partire dalla possibilità di esprimere i propri punti di vista (Sennet, 2012).

Nel dialogo c'è lo spazio per gli operatori di porre domande, ovvero di chiedere qualcosa con l'intento di completare le conoscenze sino a quel momento parziali o non del tutto chiare.

Anche per la famiglia è doveroso garantire lo stesso spazio per porre domande in ordine al percorso, al tipo di valutazione, all'uso che si farà delle informazioni, con chi saranno condivise.

Fare domande in questa fase è difficile perché il modo di porgerle è importante tanto quanto il contenuto delle stesse.

Schein, a questo proposito, delinea questo compito degli operatori come un compito che deve essere caratterizzato da umiltà, assenza di presunzione e di supponenza (Schein, 2021)²².

Le complessità dell'osservazione sono analoghe a quelle appena descritte per il dialogo. Gli operatori sono chiamati a osservare la realtà familiare nel suo insieme, ma anche i diversi componenti per come si muovono e come vivono la famiglia. L'osservazione riguarda una pluralità di aspetti, quali: la presenza di conflitti tra i componenti del nucleo familiari, i giochi di alleanze, la confusione di ruoli, le attese reciproche.

Si basa su questi aspetti considerati singolarmente ma anche attraverso l'intreccio con cui si presentano. L'osservazione è sia spontanea sia strutturata: nel primo caso è un modo di guardare e cogliere cosa c'è di solito e insolito, mentre nel secondo è

22 Schein descrive così l'umile ricerca di informazioni: «è l'arte sottile di indurre l'interlocutore ad aprirsi, di fare domande di cui non si conosce la risposta, di costruire una relazione fondata sulla curiosità e sull'interesse per l'altra persona» (Schein, 2021).

guidata da un'intenzione osservativa, per guardare in modo più approfondito alcuni contenuti o aspetti della vita familiare e della genitorialità²³.

Una particolare attenzione in questo lavoro di dialogo e osservazione è richiesta dalle situazioni in cui vi è in atto, già conclusa o ancora in corso di sviluppo, una separazione nella coppia. In questo caso il lavoro degli operatori è più complesso perché occorre portare avanti parallelamente i percorsi con i due soggetti anche considerando gli eventuali conflitti tra gli stessi e con i figli. In questa fase, infine, il dialogo e l'osservazione hanno anche la funzione di lavorare sulle emergenze, laddove dovessero affiorare, e di portare a emersione aree di bisogno non pertinenti al Polo per accogliere e ri-orientare con il Servizio sociale territoriale la famiglia presso altri servizi specialistici.

Il Progetto di accompagnamento familiare: l'educativa domiciliare

La decisione di intervenire con un Progetto di accompagnamento familiare mediante interventi di educativa domiciliare è l'esito della fase di *pre-assessment* e gli obiettivi di questo intervento sono indicati e descritti nello strumento di progettazione dell'intervento definito PAF, finalizzato a sostenere e a supportare le competenze educative dei genitori o delle figure parentali di riferimento e di conseguenza lo sviluppo educativo di bambini e adolescenti in situazione di disagio. Ciò è funzionale alla possibilità di garantire la permanenza del minore di età nella propria famiglia, dando risposta nel contempo sia ai bisogni di bambine, bambini, ragazze e ragazzi, sia ai bisogni del sistema familiare nel suo complesso.

L'intervento educativo a domicilio non è un intervento *per* l'altro, ma un percorso *con* l'altro, verso un cambiamento possibile. Ciò avviene attraverso azioni contemporaneamente rivolte al minorenne e ai genitori per supportarli e sostenerli nello svolgimento delle loro funzioni educative e di cura. Questo intervento concorre a ricostruire configurazioni relazionali, spazi e tempi nuovi in cui sperimentare sé stessi e le proprie relazioni in maniera differente.

Di fatto, si agisce per permettere alla famiglia di arrivare ad architetture relazionali maggiormente funzionali ad accogliere le sofferenze presenti, potendo disporre di più tempo, di una

23 Per l'attività di osservazione gli operatori possono dotarsi di strumenti (schede) per la registrazione di quanto colto in situazione così come possono annotare quanto raccolto nel diario di bordo, in fase successiva agli incontri presso il polo o presso l'abitazione. Talune osservazioni vengono riportate e condivise nelle mini-équipes, verbalizzate e/o riportate poi in una scheda più generale.

maggiore frequenza degli incontri, di un maggiore impegno da parte di tutti i membri del sistema familiare e domestico.

L'intervento educativo domiciliare appare adeguato soprattutto nelle seguenti circostanze:

- è necessario proporre ai genitori occasioni di rispecchiamento e di confronto con possibili modelli, in un contesto di sicurezza per loro, attraverso processi di apprendimento esperienziale;
- devono essere adottate modalità operative di estrema vicinanza e prossimità;
- occorre ridurre lo spazio-tempo tra osservazione e intervento su dinamiche relazionali o nel comportamento;
- è importante valorizzare le reti naturali e di secondo livello dei nuclei familiari, da potenziare o attivare;
- bisogna valutare l'immagine di sé che la famiglia vuole dare all'esterno, riducendo i filtri e le possibilità di autocontrollo.

La scelta delle aree di intervento avviene in base alle osservazioni della mini-équipe (educatore, psicologo, assistente sociale) e tenendo presente la domanda del nucleo, le necessità emergenti e le risorse e i bisogni espressi o non espressi dal nucleo.

Il progetto è il documento nel quale l'équipe del polo delinea, a partire dal percorso svolto con la famiglia, bisogni e problematiche che essa ha condiviso insieme a finalità generali e obiettivi specifici. Il documento indica, altresì, le azioni che si intende mettere in atto per raggiungere gli obiettivi e gli esiti attesi, cioè i cambiamenti che si desidera osservare nei comportamenti genitoriali, nelle relazioni tra genitori e figli, tra figli, tra famiglia e reti sociali primarie e nelle condizioni che la famiglia vive.

La valutazione dell'utilità potenziale di questo intervento rispetto alla specifica famiglia considera diversi aspetti in un quadro complessivo che deve considerare le indicazioni ONU contenute nelle *Linee guida sull'accoglienza etero-familiare* (2009). Pur trattando di situazioni che riguardano l'allontanamento del bambino dal nucleo familiare, gli standard orientativi e i principi fondamentali proposti sono ugualmente significativi.

Nel documento, infatti, si indicano due principi guida: il principio di necessità, relativo al fatto che qualsiasi decisione che preveda l'allontanamento del bambino dalla propria famiglia deve costituire l'ultima opzione possibile e per il più breve tempo possibile, e il principio di appropriatezza, che specifica che laddove si rendesse necessario inserire il bambino in una realtà di accoglienza, la soluzione scelta debba essere adeguata alle necessità del bambino stesso e per un periodo definito sulla base dei suoi bisogni. Le linee di indirizzo ONU sono state riprese e contestualizzate in Italia nel 2017, nelle *Linee di indirizzo per il sostegno alle famiglie vulnerabili e per la tutela dei bambini e dei ragazzi fuori famiglia*. La valutazione dell'opportunità o meno di

praticare questo intervento deve considerare quanto proposto nelle *Linee di indirizzo nazionali per l'intervento con bambini e famiglie in situazione di vulnerabilità. Promozione della genitorialità positiva* (2017).

Nella prospettiva indicata dai documenti citati, la mini-équipe in relazione a quanto acquisito dalle fasi di *pre-assessment* e *assessment* deve valutare non solo l'appropriatezza dell'intervento rispetto alle esigenze e alle condizioni del nucleo ma, anche, se sussistano alcune condizioni.

In primis, l'esistenza di un atteggiamento del nucleo familiare nei confronti dell'équipe del polo e del possibile supporto di tipo proattivo e non di tipo formale (indotto dalla paura di un'eventuale relazione negativa da parte del Servizio sociale territoriale istituzionale). In altri termini alla famiglia si chiede la disponibilità a collaborare con il servizio e la consapevolezza dei problemi. Va poi considerata l'esistenza di condizioni di difficoltà temporanee della famiglia, connesse al ciclo di vita familiare e/o alla genitorialità. Situazioni particolarmente critiche possono ostacolare i genitori nella possibilità di offrire in modo autonomo cure adeguate ai figli e compromettere l'esercizio delle funzioni educative. Se le condizioni di difficoltà paiono fronteggiabili e superabili, tali da far intuire la possibilità di recupero e cambiamenti significativi, l'intervento del servizio può impedire che segnali di allarme si trasformino in un disagio conclamato. Due ulteriori condizioni concernono le relazioni non altamente conflittuali nella coppia genitoriale (se il livello dovesse essere elevato potrebbe essere vano l'apporto del servizio e del progetto) e la presenza di risorse e punti di forza della famiglia e di dinamiche relazionali intra-familiari in cui sia evidente l'attenzione dedicata alle condizioni specifiche dei bambini e delle bambine.

In presenza di questi aspetti la mini-équipe può considerare la possibilità di avviare un Progetto di accompagnamento familiare mediante educativa domiciliare, con l'utilizzo di specifiche strategie, specifici strumenti e azioni concrete. Con alcune famiglie, infatti, ci sarà la necessità di lavorare su aspetti pratici – riguardanti, ad esempio, le strategie di comunicazione e di interazione, le modalità di esercitare la cura di base, di vivere e far vivere le regole quotidiane, le abitudini e le routine – e farlo mentre accadono offre un punto di osservazione privilegiato e un campo di intervento particolarmente interessante. Con altre famiglie sarà necessario, invece, lavorare sulle rappresentazioni e i significati che esse attribuiscono a eventi, situazioni, gesti (loro e dei figli) e alle relazioni tra i diversi soggetti.

In questo caso l'accento del progetto è posto maggiormente sulla dimensione del dialogo e del confronto per incentivare una maggiore riflessività e una maggiore congruenza tra

pensieri, rappresentazioni, giudizi e comportamenti concreti che quotidianamente si vivono in famiglia.

Non in tutte le situazioni familiari con cui l'équipe del polo entra in relazione vi sono elementi di chiarezza sufficienti a valutare la possibilità o meno di intervenire con l'accompagnamento familiare. In alcuni casi, infatti, possono evidenziarsi degli aspetti di ambivalenza o di criticità che rendono complessa la valutazione e la decisione. Tra le situazioni di ambivalenza si possono annoverare: la presenza di un decreto di un'autorità giudiziaria che prescrive ai servizi sociali territoriali competenti e, a servizi specialistici come il polo, l'attivazione di un processo di osservazione al fine di predisporre una relazione nell'ambito di una procedura giudiziaria; le situazioni in cui, pur in presenza di un mandato istituzionale forte e ineludibile, non emerge una domanda di aiuto della famiglia o vi sia da parte di questa un'adesione solo formale; infine, nei casi in cui il nucleo familiare presenti domande di aiuto non congruenti con le funzioni del polo. Tra le criticità, invece, si possono citare: situazioni in cui nella fase di *assessment* emergano elementi critici rilevanti del sistema familiare non emersi in precedenza che richiederebbero un ulteriore tempo di *assessment*; casi in cui, a seguito di separazione coniugale, il genitore non convivente esprime condivisione e accordo sul progetto o quando l'eventuale nuovo partner convivente non esprime assenso per l'intervento. Altre situazioni critiche riguardano condizioni abitative compromesse o la presenza di membri della famiglia con disturbi psichiatrici comprovati o con aspetti di pericolosità accertati da un'autorità giudiziaria di altro tipo. In tutti questi casi la valutazione si presenta più difficile: nel complesso si tratta sempre di valutare se le condizioni familiari permettono un intervento che da un lato – vista la presenza di alcuni di questi elementi – assume comunque anche dimensioni di tutela e, dall'altro, sia sempre intravedibile la possibilità di un intervento preventivo e di supporto al nucleo.

Le dimensioni operative dell'accompagnamento familiare

Premessa

Il percorso formativo realizzato nel 2023 a favore degli operatori dei poli per la famiglia si è posto in continuità con il lavoro realizzato nel corso del 2022, dedicato ai modelli operativi e alla metodologia nel lavoro con le famiglie, e con quanto approfondito nel 2021 in relazione all'accompagnamento familiare.

Il percorso è finalizzato a sostenere gli operatori nell'attivazione di progetti di accompagnamento familiare con l'esperienza dell'intervento a domicilio. In particolare, si è inteso facilitare negli operatori lo sviluppo della competenza meta-riflessiva sul proprio agire, all'interno di un'esperienza formativa di comunità di pratiche, capace di dialogo e confronto reciproco.

L'obiettivo formativo del 2023 è stato orientato a potenziare la consapevolezza circa le competenze progettuali nel lavoro a domicilio, con attenzione agli aspetti connessi allo sviluppo del processo di aiuto con le famiglie e agli strumenti da utilizzare.

Il percorso ha coinvolto i dieci poli per la famiglia. Ciascun polo ha potuto partecipare con quattro operatori, scelti tra i componenti dell'équipe in modo da rappresentare le diverse professionalità e i diversi ruoli.

Il percorso è stato pensato come un'occasione di lavoro di supervisione e formazione a partire dalla condivisione di situazioni familiari rispetto alle quali i poli hanno lavorato o stavano lavorando.

Ai poli è stato lasciato il tempo per valutare quale esperienza condividere scegliendo se proporre una situazione nella sua globalità oppure una situazione di intervento che si stava misurando con una problematica particolare.

Sono state realizzate dieci giornate formative. La struttura dei primi cinque incontri è stata imperniata sulla supervisione relativa a due situazioni di lavoro con due nuclei familiari: le due équipes hanno presentato le situazioni reciprocamente con intensi scambi e confronti tra gli operatori.

Nella fase successiva, si è proposto ai partecipanti un momento di verifica sul lavoro realizzato che ha portato a identificare alcune tematiche messe al centro dell'attenzione dei quattro incontri successivi.

I temi individuati sono stati:

- cosa distingue le situazioni familiari per i quali il polo può agire rispetto a quelle che sono da rimandare ad altri servizi;
- l'esperienza della collaborazione multidisciplinare tra educatori e psicologici nel lavoro dei poli;
- il processo di aiuto e le strategie che favoriscono i cambiamenti.

Mentre i primi cinque incontri hanno avuto maggiormente il carattere di lavoro di supervisione, integrato da osservazione e meta-riflessione, nei restanti incontri si è accentuato il carattere formativo, introducendo maggiori elementi di flessibilità nella gestione degli stessi, articolazioni più aperte (lavoro in plenaria e in piccoli gruppi non necessariamente coincidenti con le dieci équipes, lavoro individuale, ecc.) insieme a una maggiore centratura sui contenuti piuttosto che sull'analisi di storie di servizio. Di ognuno degli incontri è sempre stato predisposto un documento di sintesi di quanto proposto dagli operatori nelle loro riflessioni.

Ogni incontro ha permesso di acquisire nuovi elementi di comprensione della situazione dei poli che hanno permesso di ridefinire il percorso formativo in corso d'opera, in costante scambio e confronto con i referenti del Comune di Napoli.

Nelle prossime pagine il percorso formativo sarà presentato seguendo un ordine cronologico, dedicando spazio prima agli incontri durante i quali è stata condotta la supervisione e, successivamente, ai momenti di formazione, per concludere con alcune riflessioni generali.

Gli incontri di supervisione

I casi proposti hanno generato tra gli operatori delle due équipes di volta in volta coinvolte confronto e analisi approfondite. Queste riflessioni hanno toccato sia temi connessi alle situazioni familiari che ciascuna portava all'attenzione sia aspetti dell'agire professionale delle équipes e di operatrici e operatori.

Sono stati analizzati i processi di lavoro dei poli relativi agli interventi presso la struttura e agli interventi a domicilio, potendo così riprendere quanto inserito nel documento di indirizzo e orientamenti prodotto al termine dell'anno precedente di formazione, arricchendo quel lavoro di rimandi a esperienze concrete.

Mentre si svolgevano le sessioni di supervisione tra le due équipes, guidate dal formatore, tutti gli altri operatori hanno avuto l'opportunità di vivere l'esperienza dell'osservazione, che è stata favorita e facilitata dall'assegnazione di vari contenuti da tenere in considerazione. Nei primi due incontri l'attenzione è stata concentrata sulle dimensioni metodologiche dell'intervento e sulle idee di genitorialità espresse nei casi proposti al confronto. Nel terzo agli osservatori è stato chiesto di porre al centro le dimensioni strategiche negli interventi con le famiglie, mentre nel quarto si è proposto di riflettere, da un lato, sulle fasi del processo di aiuto così come sono vissute e percepite dalle famiglie e, dall'altro, sulle azioni messe in atto per favorire il cambiamento dagli operatori dei poli. Infine, nel quinto incontro si è garantita continuità al lavoro osservativo precedente, integrando l'analisi del vissuto delle famiglie e distinguendo, per quanto possibile, l'area cognitiva, emotiva, relazionale ed esperienziale.

La tabella seguente è il frutto di questo lavoro di analisi: rappresenta il lavoro psico-educativo con le famiglie e i passaggi che nuclei ed équipes vivono nei percorsi di aiuto. L'analisi delle storie portate in supervisione ha permesso di individuare sei possibili passaggi, non necessariamente presenti, che identificano il percorso che mediamente si sviluppa con le famiglie (tabella 8).

Tabella 8. I sei passaggi dei percorsi di aiuto

1. Da una domanda esterna e/o inesistente a una domanda consapevole da parte delle famiglie		
Area riflessione	Vissuto e posizionamento della famiglia	Azioni dell'équipe
Area cognitiva	Da una perplessità circa le motivazioni dell'invio («Vorrei capire di cosa mi si accusa?») a un'accettazione e adesione al percorso	Colloquio di presentazione del servizio in cui si condivide il consenso informato e l'adesione alle attività del polo
Area emotiva	Dalla diffidenza, frustrazione, preoccupazione, negazione e paura alla curiosità e a una maggiore predisposizione	Attività di presentazione per rompere il ghiaccio, di accoglienza e aggancio
Area relazionale	Da reticenza, opposizione, compiacenza e passività alla disponibilità a partecipare	Attività che favoriscono la narrazione e predispongono a uno spazio di confronto
Area esperienziale	Maggiore apertura, ri-significazione	Condivisione del PAF, realizzazione di disegno o foto della famiglia all'avvio del percorso

In questa fase è stata riconosciuta la centralità del raccordo iniziale con l'assistente sociale referente del nucleo. Negli ultimi anni si è consolidata una prassi grazie alla quale il CSST offre un valido supporto informativo-conoscitivo sin dai momenti iniziali del percorso (dalla prima segnalazione telefonica), fino alla prima riunione tra il coordinatore e l'assistente sociale del polo con la referente del CSST. Questa collaborazione iniziale facilita, di molto, il primo incontro con i nuclei. Le famiglie, in misura più consistente rispetto al passato, risultano ben informate e conoscono meglio le attività di accompagnamento familiare proposte dal polo. In tal senso, le attività conoscitive di presentazione degli operatori e dei locali del polo, espletate nel corso del *pre-assessment* e dell'*assessment*, sono fondamentali per favorire l'individuazione degli obiettivi progettuali e delle strategie operative da perseguire con il nucleo. Inoltre, contribuiscono a instaurare un clima emotivo e relazionale positivo, predisponendo la famiglia a collaborare in modo proattivo con gli operatori del polo. La costruzione di tale percorso richiede una tempistica che varia da nucleo a nucleo, in quanto ogni situazione familiare presenta caratteristiche specifiche che determinano, in modo variabile, le modalità di partecipazione dei singoli nuclei alle attività proposte dal polo. La co-costruzione e condivisione del PAF (ovvero la sua elaborazione/rielaborazione periodica da parte del CSST, del polo e dei nuclei) è, quindi, uno dei momenti fondamentali dell'intero percorso di accompagnamento familiare al polo, in grado di trasformare una domanda inesistente in una richiesta cosciente e responsabile.

2. Da una situazione di confusione a una maggiore consapevolezza come famiglia e soggetti

Area riflessione	Vissuto e posizionamento della famiglia	Azioni dell'équipe
Area cognitiva	Fattori che confermano la confusione: eloquio confuso, sia nell'esposizione che nei concetti, scarsa consapevolezza del motivo del percorso e delle aspettative sul polo	Strumenti che facilitano la narrazione di sé e della famiglia, mettendo ordine, consentendo l'ascolto reciproco: carte anima libera, staffetta della parola, linea del tempo
Area emotiva	I membri, a causa della confusione, sperimentano diversi vissuti emotivi, tra cui tristezza, frustrazione, rabbia, inadeguatezza	Strumenti per riconoscere e accogliere le proprie emozioni e quelle degli altri: schede «come mi vedo», «come mi vede la mia famiglia», «come mi vedono all'esterno», «come vorrei essere»; il portavoce delle emozioni; carte Dixit
Area relazionale	La famiglia risulta delegante, compiacente, assente, invisibile o propone un contrasto tra loro e noi	Il colloquio come strumento esplorativo; il gioco della vita per raccontare esperienze, sensazioni ed emozioni personali e familiari; gioco di ruolo; stemma familiare
Area esperienziale	La famiglia tende ad attribuire il problema a qualcosa di subito dall'esterno (percezione persecutoria dei problemi)	Carte anima libera; carte Dixit, come confronto rispetto al t0

Le situazioni di maggiore criticità che si manifestano nei nuclei possono essere affrontate efficacemente utilizzando strumenti operativi come la clessidra del tempo, le carte Dixit, l'album fotografico della famiglia, i giochi di ruolo, il racconto delle proprie esperienze. Si tratta di passaggi che possono aiutare i singoli componenti di un nucleo a chiarire il proprio ruolo e la propria posizione all'interno della famiglia. Tali strumenti permettono di sperimentare e riconoscere le proprie emozioni e i propri vissuti, accogliendo più favorevolmente quelli altrui. Un lavoro educativo che, quando condiviso adeguatamente con il nucleo, lo aiuta a superare anche vissuti emotivi negativi basati, ad esempio, sulla rabbia, sulla confusione, sulla tristezza, sul senso d'inadeguatezza e impotenza.

3. Dalla diffidenza alla fiducia sul servizio e su di sé come famiglia e alla crescita di aspettative

Area riflessione	Vissuto e posizionamento della famiglia	Azioni dell'équipe
Area cognitiva	Dalla confusione alla maggiore consapevolezza sui propri meccanismi rispetto alle difficoltà e al riconoscimento dei problemi	Bilancia dei limiti e delle risorse (con quali limiti mi vedo e su cosa posso lavorare)
Area emotiva	Passaggio da una sensazione di essere oggetto di un giudizio alla percezione di essere riconosciuti e valorizzati. Paura, riconoscimento della paura, elaborazione e trasformazione in processi di movimento	Legittimazione delle emozioni provate
Area relazionale	Sfiducia-fiducia Occultamento-svelamento	Verso gli operatori: gioco del lasciarsi cadere. Verso sé stesso: mi riconosco come supereroe
Area esperienziale	Ri-significazione attraverso la percezione che un'esperienza accettata in modo incondizionato possa essere foriera di cambiamenti e trasformazioni: essere buoni genitori non è né naturale né facile	Costruzione del PAF. La costruzione del legame intermedio tra dentro e fuori, tra spazio interno quotidiano, abitato da fatiche e da risorse, e spazio esterno che diviene cerchio dentro il quale allargare e beneficiare delle relazioni più ampie. Consapevolezza che, affinché i genitori possano rispondere in modo efficace e positivo ai bisogni dei figli, è necessario che i loro bisogni di persone adulte e di genitori siano riconosciuti attraverso l'intervento dei professionisti

Il passaggio da situazioni iniziali di sfiducia, diffidenza, timore, assenza di aspettative nei confronti degli operatori del polo e su di sé come famiglia, a situazioni di collaborazione proattiva e di fiducia, è fondamentale per l'intero processo di co-costruzione educativa avviata con il polo. Grazie al riconoscimento di limiti, contraddizioni e paure, il nucleo può avviare una nuova progettazione familiare, in grado di determinare cambiamenti del sistema familiare. In questo processo, la realizzazione di una dimensione relazionale d'aiuto efficace tra gli operatori del polo e il nucleo deve coniugarsi con un utilizzo altrettanto efficace e analitico dello strumento PAF.

4. Dalla volontà di fare ed essere come famiglia alla sperimentazione, con possibili ricadute

Area riflessione	Vissuto e posizionamento della famiglia	Azioni dell'équipe
Area cognitiva	Consapevolezza di risorse e criticità. Accettazione e adesione reale agli obiettivi prefissati.	Colloquio di co-progettazione; restituzione degli operatori; esplicitazione; rappresentazione grafica del PAF; mappa del percorso
Area emotiva	Volontà di mettersi in gioco, entusiasmo, disorientamento, paura del fallimento	Strumenti che permettono nominare ed esplicitare le emozioni (termometro delle emozioni, «come ti senti quando», scatola della paura)
Area relazionale	Verso l'interno: conflitto interno, partecipazione dell'intero nucleo familiare; avvio di movimenti interni rispetto al riposizionamento nei ruoli e funzioni. Verso l'esterno: equilibrio continuo tra fiducia verso gli operatori del polo e altri servizi e attacco al <i>setting</i> quando l'obiettivo non viene raggiunto; assunzione di responsabilità e accettazione del percorso e delle sue regole	Osservazione; strumenti che permettono di visualizzare la famiglia dov'era, dove è e dove si dirige (scacchiera)
Area esperienziale	La famiglia opera una rilettura dell'invio iniziale, passa dall'idea dell'invio forzato all'idea di opportunità ricevuta e si appropria della piacevolezza del progetto condiviso e dell'esperienza emozionale (anche nelle dimensioni dolorose)	Linea del tempo per risignificare l'esperienza («cosa lascio e cosa mi porto nell'incontro di oggi»)
Tutte le azioni descritte definiscono la possibile osservazione di processi che riguardano una presa di coscienza e consapevolezza dei singoli componenti del nucleo, la loro volontà di mettersi in gioco e di riscrivere il funzionamento del proprio sistema familiare. Per misurare adeguatamente tale processo è necessario utilizzare efficacemente il PAF nelle sue diverse fasi di co-costruzione, tra le quali risulta fondamentale la valutazione in itinere del lavoro svolto, che consente di confrontare l'adeguatezza degli obiettivi prefissati con le reali problematiche presenti nella famiglia e di elaborare eventuali correzioni al Progetto di accompagnamento familiare.		

5. Dalla dipendenza verso gli operatori all'autonomia come famiglia

Area riflessione	Vissuto e posizionamento della famiglia	Azioni dell'équipe
Area cognitiva	La famiglia si riconosce non solo nel problema ma anche nelle risorse. Più consapevolezza della famiglia rispetto agli obiettivi del lavoro	L'équipe non suggerisce obiettivi e azioni, ma ne rafforza la scelta da parte della famiglia
Area emotiva	Ambivalenza tra la conclusione del percorso come impegno e timore di non farcela da soli	Esplicitazione delle emozioni che circolano: osserviamo che è possibile usare l'ironia con la famiglia; uso giochi di ruolo e proiettivi
Area relazionale	Ruolo attivo di ogni membro della famiglia. Riduzione dell'etichettamento, anche se questo non sempre si traduce in serenità familiare. Riappropriazione del ruolo di ciascuno attraverso una centralità riscoperta rispetto a risorse, criticità, punti di forza	Strumenti per favorire la riscoperta rispetto a risorse, criticità, punti di forza (fotoracconto. Invito a conoscere e usare le risorse del territorio. Stemma di famiglia. Il villaggio della famiglia)
Area esperienziale	Rispetto al lavoro con il polo la famiglia fa esperienza delle proprie potenzialità. La famiglia richiede di essere guidata nell'intervento ma è pienamente inserita nella progettazione	Osservazione, monitoraggio, restituzione del follow-up. Riduzione delle ore dell'intervento per permettere alla famiglia di sperimentare in autonomia e respirare. Strumenti per riflettere sul percorso (mappa del lavoro, scheda "uscire dalla gabbia" che invita a trovare la soluzione a un problema, attività "a che gioco giochiamo" per palesare i propri bisogni emotivi)

Questa fase precede il periodo d'uscita di un nucleo dal percorso educativo intrapreso con il polo familiare. In questa fase appare chiara la crescita delle competenze genitoriali e la maggiore consapevolezza acquisita dai genitori circa il funzionamento del proprio sistema familiare. In breve, i nuclei appaiono più autonomi e meno richiedenti, anche se tutto ciò non sempre comporta automaticamente un clima di stabile serenità. Sempre in questa fase, è possibile osservare un senso di paura tra i genitori, spesso intimoriti dall'eventuale separazione dagli operatori del servizio. In ragione di ciò, diventa estremamente importante che le micro-équipe del polo, impegnate operativamente nei percorsi di accompagnamento familiare, rafforzino l'autonomia del sistema familiare tramite l'utilizzo di strumenti operativi in grado di stimolare le risorse familiari interne e quelle esterne presenti nel territorio. Questo momento operativo anticipa la fase di restituzione delle chiavi di casa alla famiglia che la micro-équipe del polo realizzerà concretamente nel periodo finale del progetto.

6. Dall'autonomia come famiglia alla gratitudine verso sé e verso il servizio

Area riflessione	Vissuto e posizionamento della famiglia	Azioni dell'équipe
Area cognitiva	Consapevolezza degli schemi familiari. Cosa è funzionale e cosa non lo è in relazione alla complessità cosa so fare	Strumenti per riflettere sulle risorse (il mio puzzle familiare, Carte delle azioni possibili)
Area emotiva	Riconoscere le emozioni proprie e altrui. Passare da emozioni inconsapevoli a consapevoli	Attività: «quando tu... io mi sento» (messaggio da Gordon). Attività proposta in varie fasi del percorso
Area relazionale	Posso fare da solo ma posso anche chiedere all'altro, di cui ho fiducia. Avere tempi con l'altro che rispecchino la propria e altrui individualità per evitare legami invischiati futuri	Gioco della giusta distanza, utilizzando esempi concreti di vita quotidiana. Dove ti posizioni rispetto all'altro, nei diversi ruoli
Area esperienziale	Stare nelle frustrazioni. Quali opportunità so darmi	Attività: «guardare dal buco della serratura». Quali sono le nostre proiezioni sul futuro? Come ci vediamo? Gioco dell'animale del Sultano

Spesso i nuclei, anche quelli più consapevoli delle proprie risorse, delle proprie criticità e delle proprie emozioni, possono sperimentare una fase involutiva nel ciclo di vita del proprio sistema familiare, dovuta a difficoltà correlate ai cambiamenti indotti dal processo socioeducativo sperimentato con il polo familiare. Talvolta, seppur temporaneamente, è possibile rilevare il ripristino di dinamiche disfunzionali osservate durante le fasi di conoscenza iniziale del nucleo. Tali circostanze possono comportare regressioni per ciascun membro di un nucleo o solo per alcuni di essi, riproponendo precedenti situazioni confusive al livello dei ruoli, il ritorno a una visione persecutoria dei problemi, ecc. Posta di fronte a queste circostanze negative, l'équipe multidisciplinare deve impegnarsi affinché il nucleo possa superare questa nuova fase di stallo, per riprendere la crescita evolutiva del proprio sistema familiare da dove si era fermata.

Gli incontri di formazione

Gli incontri formativi sono stati centrati maggiormente su contenuti individuati con gli operatori stessi. Per ragioni di spazio, in questa sede è possibile proporre solo uno dei temi, ritenuto maggiormente rilevante e trasversale. Si tratta della collaborazione multidisciplinare nelle équipe, con particolare attenzione alla collaborazione tra educatori e psicologi.

Ciascuna équipe di polo si è confrontata al proprio interno per indagare l'orientamento di base rispetto a tale collaborazione e per mettere a fuoco vantaggi e svantaggi del proprio modo di operare in funzione dell'efficacia del progetto di lavoro.

Il quadro complessivo vede i poli per la famiglia posizionarsi tutti intorno a due possibili orientamenti collaborativi: nel primo le due figure collaborano con molti spazi di autonomia,

nel secondo la collaborazione è più stringente. Questi gli elementi che portano verso il primo dei due orientamenti: la presenza di diverse visioni tra gli operatori nell'équipe/gruppo di lavoro o di ambivalenze; la mancanza di alcune condizioni; la considerazione sull'impossibilità di ridurre le differenze tra le due professioni che vanno riconosciute e valorizzate; la difficoltà di trovare un punto di incontro; il minor numero di psicologi rispetto al numero degli educatori operanti nei poli; il ruolo del coordinatore del polo come fulcro essenziale in questa direzione. Nelle situazioni in cui questi aspetti sono maggiormente presidiati, attraverso visioni più condivise, meno ambivalenze reciproche e maggiore fiducia tra le due figure, tempo a disposizione, l'esperienza conferma che si riesce ad arrivare a praticare la collaborazione del secondo orientamento. Gli operatori attestano esperienze di lavoro insieme molto positive, nella conduzione degli interventi, negli incontri con le famiglie, nel lavoro di monitoraggio e valutazione.

Vantaggi e svantaggi di una maggiore collaborazione tra le due figure sono individuati e sintetizzati nella tabella seguente (tabella 9).

Tabella 9. Vantaggi e svantaggi della collaborazione tra educatori e psicologi

Vantaggi	Svantaggi
Presidiare le posture dei diversi soggetti coinvolti nei diversi contesti di intervento	La costruzione della fiducia professionale richiede tempo e lavoro continuo di manutenzione
Mantenere la direzione nelle situazioni più complesse	La fatica per ogni caso di trovare il punto di incontro
Vivere l'intervento con maggiore grado di flessibilità e possibilità di cambiare registro dell'intervento in corso d'opera	La traduzione dei concetti di base per ciascuna figura richiede tempo che non sempre è disponibile
Far vivere alla famiglia opportunità diverse di relazione con gli operatori	
Gestire con maggiori opzioni le situazioni di confusione e fusione	
Rafforzare il proprio lavoro con uno sguardo condiviso verso la famiglia e una maggiore integrazione e chiarezza dei linguaggi	
Interscambiare significati e ruoli	
Condurre analisi più complete	

Brevi considerazioni conclusive

Il lavoro formativo 2023 è stato molto intenso, soprattutto nella prima fase di supervisione. La fatica dell'esporsi reciprocamente tra operatori cioè del rendere visibile il proprio modo di agire, anche nelle difficoltà e nelle carenze, è sempre stata presente ma, incontro dopo incontro, il lavoro si è sviluppato in un ambiente maggiormente ricco di fiducia reciproca. La qualità degli scambi e del dialogo sono cresciuti e ciò è stato nettamente visibile negli incontri finali, durante i quali sono stati messi a fuoco temi delicati e complessi che il gruppo ha saputo cogliere e accogliere, vivendo pienamente l'opportunità.

Il lavoro svolto è anche un consistente patrimonio di appunti, di schemi, di sintesi che sono stati prodotti durante gli incontri e che gli operatori dei poli e il Servizio politiche per l'infanzia e l'adolescenza e il sostegno alla genitorialità del Comune di Napoli potranno valorizzare nei prossimi anni.

4

Le comunità residenziali

Le comunità residenziali come luogo di opportunità e resilienza²⁴

L'accoglienza fuori famiglia è finalizzata a garantire a bambine e bambini, ragazze e ragazzi opportunità di crescita e relazioni affettive positive, nonché la riparazione di eventuali danni. Prevede il rientro nel nucleo familiare di origine quando questo risulti idoneo allo svolgimento della funzione genitoriale. A tal fine, contestualmente al percorso dei bambini e dei ragazzi, sono previsti per la famiglia di origine interventi di valutazione, sostegno e aiuto. Il collocamento in struttura residenziale deve essere sempre disposto dal Tribunale per i minorenni che agisce ai sensi degli articoli 330, 333, 336 del codice civile, con provvedimenti limitativi e ablativi della responsabilità genitoriale in tutti i casi in cui la condotta dei genitori risulti pregiudizievole per il minorenne, prevedendo laddove necessario anche l'allontanamento dalla residenza familiare.

In particolare il provvedimento può essere disposto:

- ai sensi dell'articolo 330 del codice civile con pronuncia della decadenza della responsabilità genitoriale, laddove il genitore violi o trascuri i doveri a essa inerenti;
- ai sensi dell'articolo 333 del codice civile laddove non vi sono i presupposti per decretare la decadenza dei genitori dalla responsabilità genitoriale ma la condotta dei genitori sia comunque tale da essere pregiudizievole per il figlio, disponendo il collocamento del bambino in struttura;
- ai sensi dell'articolo 25 del regio decreto legge 20 luglio 1934,

²⁴ A cura di Graziana Corica e Francesca Galli.

n. 1404 laddove viene riconosciuta una condotta irregolare del bambino, senza alcun provvedimento sulla responsabilità dei genitori, che invece vengono sostenuti nella propria azione educativa mediante il dispositivo del collocamento in comunità educativa.

Quando il bambino si trova in una condizione di grave pericolo per la propria salute e integrità fisica e psichica la pubblica autorità, a mezzo degli organi di protezione dell'infanzia, può provvedere in via di urgenza ai sensi dell'articolo 403 del codice civile collocando il bambino in luogo sicuro sino a quando si possa provvedere in modo definitivo alla sua protezione. In tal caso il provvedimento di collocamento viene adottato dall'ente locale territorialmente competente. Lo stato di necessità perdura infatti fino alla pronuncia/ratifica del Tribunale per i minorenni o comunque fino a quando il servizio non lo ritiene più attuale. Il regolamento regionale 7 aprile 2014, n. 4, in attuazione della legge regionale 23 ottobre, 2007, n. 11, prevede sette tipologie di strutture di accoglienza residenziale nel territorio campano, differenziate in base all'età del minorenne e alle sue esigenze.

Le **case famiglia** ospitano fino a sei bambine e bambini, ragazze e ragazzi di età compresa tra 0 e 18 anni, con la presenza di una coppia residente. Assicura ai destinatari accoglienza, cura, assistenza, tutela, un'azione educativa costanza e la gestione della quotidianità con la stessa attenzione di un nucleo familiare. Queste strutture sono attive tutto il giorno e tutti i giorni dell'anno.

Le **comunità educative di tipo familiare** accolgono fino a sei bambine e bambini, ragazze e ragazzi tra i 4 e i 13 anni, sono attive tutto l'anno per 24 ore al giorno. L'équipe della comunità si impegna a offrire risposte ai bisogni degli ospiti, a portare avanti i PEI, a facilitare il ritorno nelle famiglie d'origine o a promuovere programmi di affidamento o adozione.

Le **comunità alloggio** sono strutture educative a carattere comunitario nelle quali possono convivere un massimo di otto ragazze e ragazzi tra i 13 e i 18 anni. Grazie al ruolo svolto da operatori professionali, le comunità alloggio garantiscono accoglienza, cura, assistenza, tutela, gestione della quotidianità e diverse azioni educative finalizzate alla socializzazione, all'animazione e all'affermazione dell'autonomia individuale. Gli operatori si occupano, inoltre, della stesura del PEI e, a seconda dell'età degli ospiti, del loro inserimento in attività formative e di lavoro.

Il **gruppo appartamento** configura una struttura residenziale che include sei ragazze e ragazzi tra i 17 e i 21 anni che devono completare il proprio percorso educativo per l'autonomia.

Ragazze e ragazzi conviventi stabiliscono regole condivise per la gestione della quotidianità e sono supportati da operatori professionali che li accompagnano nel percorso di crescita individuale e coordinano le attività del gruppo.

Le **comunità di accoglienza per gestanti, madri e bambini** ospitano fino a sei madri con i propri figli e le proprie figlie. Oltre alle azioni volte a garantire assistenza, tutela, sostegno al ruolo genitoriale e alla relazione con i figli, le comunità offrono consulenza psicologica e legale. L'équipe individua le risposte alle esigenze delle madri e dei minori di età, realizza i PEI e fornisce accompagnamento ai percorsi per l'autonomia delle donne. Il **centro di pronta e transitoria accoglienza** è un servizio residenziale destinato a bambine e bambini, ragazze e ragazzi in situazioni di emergenza che richiedono un immediato allontanamento dalla propria famiglia di origine e/o un periodo di tutela temporanea. È un passaggio intermedio nell'attesa dell'elaborazione del PEI e dell'individuazione di soluzioni di medio periodo adeguate ai bisogni dei destinatari.

Infine, le **strutture di seconda accoglienza per i minori stranieri non accompagnati** sono definite dalla deliberazione della Giunta regionale campana 15 novembre 2016, n. 631, che recepisce l'Accordo del 2016 stipulato dalla Conferenza delle regioni e delle province autonome sui requisiti minimi per l'accoglienza successiva dei giovani stranieri non accompagnati nel percorso verso l'autonomia. Il Comune di Napoli interviene sul tema attraverso la disposizione del Direttore generale 3 agosto 2017, n. 20 integrando la disposizione numero 33 del 2014 e aggiornando le Linee guida per l'applicazione del regolamento regionale n. 4 del 2014. La selezione della tipologia di struttura maggiormente rispondente ai bisogni di bambini e bambine, ragazzi e ragazze è affidata al Servizio sociale territoriale, in collaborazione con il Servizio politiche per l'infanzia e l'adolescenza e il sostegno alla genitorialità. I criteri per l'individuazione della struttura riguardano la fascia anagrafica, il genere, il territorio in cui è collocata la struttura (all'interno dei confini comunali o in altre aree della regione), eventuali specificità legate all'accoglienza in area penale o di minori stranieri non accompagnati. Nel 2022 risultano convenzionate con il Comune di Napoli 124 strutture che rientrano nelle tipologie descritte sopra, nelle quali lavorano circa 744 operatrici e operatori. Sempre in riferimento al 2022, le strutture ospitano 394 soggetti, in prevalenza bambini e ragazzi (240, pari al 60,9%, mentre le bambine e le ragazze sono 154, il 39,1%). Più di un quarto (il 42,9%) si colloca nella fascia di età compresa tra 13 e 17 anni, mentre il 33,5% tra 4 e 12 anni. Pari al 14,2% del totale sono le bambine e i bambini della fascia 0-3 e al 9,4% ragazze e ragazzi tra i 17 e i 21 anni.

Le strutture di accoglienza residenziale, in collaborazione con il servizio sociale competente per territorio, si occupano della stesura, della realizzazione e dell'aggiornamento del PEI. Il Progetto deve essere coerente con quanto previsto dal Progetto quadro, elaborato dal Servizio sociale territoriale, in collaborazione con gli altri attori preposti alla cura e alla tutela del nucleo familiare e di bambini e ragazzi e in linea con le previsioni dell'Autorità giudiziaria nelle diverse fasi del procedimento. Il PEI contiene gli interventi previsti al fine di accompagnare, tutelare e sostenere il minore di età nelle diverse fasi del progetto. È predisposto entro il primo mese dall'inserimento del minore di età nella struttura e deve essere aggiornato dopo 6 mesi dall'assistente sociale referente del caso e dal referente del servizio di accoglienza, sempre in stretto raccordo con gli altri attori del territorio e con le disposizioni giudiziarie²⁵.

L'inserimento nelle strutture di accoglienza residenziale si conclude quando le condizioni che hanno portato alla sua attivazione non sono più presenti, secondo il giudizio dell'Autorità che l'ha istituita e in base a quanto previsto dal Progetto quadro. Nella preparazione alla conclusione del percorso, devono essere identificati e condivisi tra i vari soggetti competenti i termini, i metodi e i tempi per il ritorno nella famiglia di origine o per l'inserimento in famiglie di supporto o alternative. Tali esiti devono essere programmati all'interno del Progetto quadro e anticipati nel PEI, con l'indicazione degli obiettivi successivi e degli interventi di monitoraggio della situazione dei minori di età, condotti dai servizi competenti.

È possibile individuare alcuni aspetti che si rivelano particolarmente significativi per l'identità del servizio e per le esigenze formative di operatrici e operatori che vi lavorano.

In prima battuta, il riferimento è al profilo professionale dell'educatore nelle comunità residenziali: rientrano in questo *frame* le competenze relative al lavoro educativo dei contesti specifici e la natura relazionale di questi profili. Un secondo riferimento riguarda la centralità del PEI e, in particolare, la necessità di definire questo strumento in maniera efficace, con un forte orientamento ai diritti e alla partecipazione dei minorenni destinatari. A queste tematiche sono dedicati i percorsi formativi del triennio 2020-2023, descritti nelle pagine seguenti, che analogamente a quanto avvenuto per gli altri servizi, hanno combinato la riflessione teorica e metodologica con un approccio empirico, basato sul lavoro a casi e situazioni concrete.

²⁵ Per i minori stranieri non accompagnati sono previsti contenuti e modalità di elaborazione specifiche.

L'educatore di comunità tra minorenne e famiglia: progetti, strumenti e gestioni delle emozioni²⁶

I percorsi formativi 2020 e 2021: obiettivi e organizzazione

Il *fil rouge* che lega gli interventi formativi intercorsi tra il 2020 e il 2021 riguarda diversi aspetti del profilo professionale e del ruolo dell'educatore di comunità. In particolare, gli obiettivi di questi interventi si sono concentrati da un lato, sull'acquisizione di una maggiore consapevolezza del rapporto tra dimensioni teoriche, metodologiche e tecniche del lavoro educativo e, dall'altro, sulla necessità di operare per il benessere del minorenne in comunità in un'ottica integrata, sia rispetto ai genitori sia con altre figure professionali impegnate con il nucleo familiare.

In tale prospettiva, come approfondito nelle pagine seguenti, il percorso del 2020 è stato dedicato alla presa in carico e al lavoro con i genitori dei minorenni accolti, mentre quello del 2021 si è concentrato sulle sinergie tra educatori e assistenti sociali, sempre nell'ambito della complessa relazione tra genitori, minorenni e professionisti del settore. In generale, i percorsi formativi hanno mirato a valorizzare il possibile contributo dei professionisti per rompere il circolo vizioso dell'inadeguatezza e per individuare le eventuali risorse di bambine e bambini, ragazze e ragazzi e dei loro genitori.

L'obiettivo specifico della formazione del 2020 è stato il rafforzamento della consapevolezza della centralità della relazione professionale con i genitori dei bambini e ragazzi

26 A cura di Enrico Quarello.

accolti e la messa a fuoco degli elementi da attivare in tale relazione da parte degli operatori delle comunità. Dal punto di vista organizzativo, il percorso si è strutturato in due fasi. Nella prima – tra giugno e luglio 2020 – gli educatori, suddivisi in due gruppi, sono stati coinvolti in quattro incontri online, il primo di carattere preliminare per definire gli obiettivi del percorso e le modalità di realizzazione, e i seguenti dedicati alle supervisioni dei casi. Ciascuna supervisione si è svolta attraverso tre momenti: presentazione del caso, *feedback* da parte del gruppo (sulla base di una sollecitazione/domanda del supervisore), restituzione/proposta operativa da parte del supervisore.

Il momento di confronto con il gruppo ha rappresentato un arricchimento per i partecipanti, sia per chi esponeva il caso sia per chi, misurandosi con l'esperienza dei colleghi, offriva nuovi punti di vista per leggere il lavoro già svolto e le prospettive di sviluppo dello stesso. Alcune delle risultanze della prima fase hanno fortemente orientato i contenuti dei quattro incontri che si sono tenuti tra settembre e dicembre 2020 e sono stati dedicati alla sistematizzazione, anche teorica, dei contenuti emersi nelle supervisioni, a un approfondimento su alcuni casi già considerati e, nell'incontro conclusivo, a una sorta di verifica finale. Anche gli incontri della seconda fase hanno previsto la suddivisione in sottogruppi, molto apprezzata dagli educatori.

Il *focus* sulla presa in carico, con particolare attenzione alla gestione dei comportamenti problematici del minorenne e alla relazione con i genitori, nella prospettiva di recupero della genitorialità fragile, è proseguito anche nel percorso formativo del 2021. Come anticipato, questo ha coinvolto congiuntamente educatori delle comunità e assistenti sociali del territorio con l'obiettivo di condividere presupposti teorici e metodologici che possono guidare le azioni delle due professionalità in un'ottica di lavoro di squadra. Si sono costituiti due gruppi di lavoro misti, composti da circa 30 professionisti, selezionati in base alla partecipazione nei percorsi precedenti (per gli educatori) e alle esperienze rispetto agli allontanamenti e gli inserimenti in comunità (per gli assistenti sociali). A ciascuna professionalità è stato dedicato un ultimo incontro, nel corso del quale è stato possibile tirare le fila dal percorso realizzato e porsi dei nuovi obiettivi di crescita rispetto al proprio specifico ruolo.

Una prima parte del lavoro, realizzata online nel periodo maggio-luglio 2021, ha combinato la presentazione dei contenuti tramite slide insieme a momenti di interazione tra i partecipanti. La seconda parte, realizzata in presenza a Napoli tra settembre e ottobre 2021, si è caratterizzata come spazio di confronto tra le due professioni e di supervisione sui casi portati dai partecipanti. Si sono utilizzate tecniche metaforiche e attivanti dal punto di vista emotivo come sculture, disegni, metafore.

L'educatore di comunità tra minorenni e famiglia: progettualità, strumenti, gestione delle emozioni. Il percorso 2020

Il percorso formativo ha esplorato le modalità di integrazione tra il lavoro con il bambino e quello con i genitori, sia che questi ultimi siano presenti in struttura, facciano gli incontri protetti o siano nella mente del bambino. Rispetto a questo quadro, le finalità generali del percorso si sono concentrate sui seguenti aspetti: superamento di una dimensione di giudizio (nei confronti del bambino, dei genitori ma anche dell'educatore alla luce delle difficoltà che incontra) a vantaggio di una dimensione *riparativa* rispetto ai traumi e alle esperienze relazionali che il bambino ha vissuto; attribuzione di rilevanza alle emozioni in gioco e alla trasformazione delle stesse in risorse per *comprendere* e *intervenire*; dialogo con le altre professioni; definizione di obiettivi raggiungibili (obiettivi di sviluppo prossimale) e valorizzazione degli aspetti positivi del lavoro degli operatori. La prima parte del percorso, come anticipato, è stata dedicata all'individuazione dei principali aspetti critici del rapporto tra educatori e i genitori. In particolare, sono stati evidenziati i rischi connessi ad approcci non equilibrati e poco professionali nei confronti di genitori e di bambini e ragazzi (ad esempio, stili difensivi di tipo negazionista, idealizzante, adultocentrico, autocentrato o meccanismi di difesa come scissione e proiezione). Sono state, inoltre, presentate alcune possibili strategie per affrontare le criticità, quali ad esempio: una maggior conoscenza delle caratteristiche del genitore fragile, il funzionamento post traumatico, la bassa autostima, il deficit di fiducia; la necessità di porsi obiettivi micro e di lavorare sul positivo; la consapevolezza del proprio ruolo professionale di educatori del bambino e non dei genitori; sempre sul fronte lavorativo, il sostegno in équipe e l'acquisizione di strumenti e di *setting* di intervento specifici.

Dopo la presentazione del corso, come detto, il *focus* degli incontri si è concentrato sulla condivisione di alcune situazioni specifiche vissute dagli educatori in relazione alla presa in carico dei minorenni e alle relazioni con i genitori, attraverso la presentazione e il confronto sulle supervisioni. Dalla presentazione dei casi, realizzata seguendo una scheda appositamente predisposta, sono emerse alcune tematiche riprese nella seconda parte del corso. In prima battuta, rispetto al rapporto con i genitori, gli educatori ritengono che il proprio ruolo sia poco definito. Oscillano tra posizioni diverse, dallo spostamento del rapporto su un piano di rapporti personali, basati su una confusione dei ruoli, all'attivazione di barriere che impediscono la costruzione di una relazione di aiuto nei loro confronti, fino alla possibilità che svolgano funzioni che non gli competono, come la valutazione delle competenze genitoriali.

Un elemento tematizzato riguarda le aspettative e i pregiudizi, più o meno espliciti e più o meno consapevoli, degli operatori nei confronti dei genitori: obiettivi di cambiamento alti nei confronti dei genitori, dunque poco raggiungibili, hanno delle conseguenze sia su bambini che ragazzi, poiché finiscono per rafforzare anche le aspettative degli stessi, sia su operatrici e operatori. Non riuscire a vedere risorse e competenze dei genitori impedisce di cogliere gli elementi che dovrebbero aiutare nella definizione di obiettivi e strategie di intervento. La difficoltà a dare un senso e capire le motivazioni e le problematiche che portano i genitori a mettere in atto comportamenti maltrattanti e trascuranti e a essere restii ad accettare percorsi di aiuto è strettamente connessa con l'attivazione di pensieri giudicanti. La considerazione dell'inadeguatezza dei genitori per mancanza di strumenti educativi può condurre alla tentazione di dare consigli e indicazioni perlopiù disattesi, generando situazioni a rischio di simmetria e contrapposizione. Questi aspetti appaiono collegati alla presenza di sentimenti molto negativi nei confronti dei genitori: rabbia, disprezzo, risentimento, fastidio che inevitabilmente possono avere delle ricadute sulla relazione educatore-minorenne, oltre che compromettere il raggiungimento di obiettivi minimi nel lavoro con loro.

Un'istanza particolarmente avvertita riguarda la difficoltà da parte degli educatori delle comunità a inserirsi in modo coerente all'interno del quadro definito dai tribunali e dai servizi territoriali di riferimento o a calibrarsi sulla specifica fase di intervento in atto, che si tratti di rilevazione, protezione, valutazione o trattamento. Tale difficoltà può portare le équipes educative a muoversi in direzioni progettuali che rischiano di aumentare il livello di confusione e frustrazione in bambine, bambini, ragazze e ragazzi e nei genitori. Contestualmente, gli operatori evidenziano la necessità di collocare il ruolo della comunità in una cornice di equilibrio, rinunciando alla propria centralità a vantaggio delle esigenze di bambine e bambini, ragazze e ragazzi: è il tema dell'appartenenza alla propria famiglia di origine da privilegiare nel numero più ampio di casi possibili.

Infine, un'ultima questione emersa dagli incontri della prima fase concerne la mancanza di strumenti specifici di intervento e *setting* di lavoro strutturati.

Anche alla luce di questi elementi, la seconda fase si è concentrata sugli aspetti indicati di seguito:

- «come mai i genitori maltrattanti fanno quello che fanno»: dalla comprensione del problema alla costruzione di progetti realistici;
- «come mai gli educatori fanno fatica a lavorare con i genitori»: riflessione sulla complessità del lavoro con i genitori quando si ha in carico il minorenne;

- la competenza base: distinguere tra genitorialità pregiudizievole e genitorialità inadeguata;
- vincoli e possibilità del lavoro con i genitori in riferimento a contesti e fasi del processo di intervento;
- la scelta di obiettivi di lavoro con i genitori, perseguibili ed ecologici, con ricadute positive sui minori di età;
- come contrastare emozioni e vissuti difficili quando ci troviamo tra minorenni e genitori: l'équipe come contesto di integrazione delle parti;
- le modalità di sostegno degli educatori verso i genitori: ruolo, strumenti, *setting* di lavoro.

Soprattutto rispetto all'ultimo punto sono state fornite agli educatori indicazioni sull'importanza di un'azione basata su una struttura, riferita al *setting* e alla parte *solida* del loro operare, e su un processo, relativo alle modalità di adattamento del lavoro in base alla situazione specifica.

La possibilità di riflettere nuovamente sui casi già presentati nella prima tranche di lavoro ha permesso di fare emergere i primi cambiamenti nell'approccio degli educatori nei confronti dei genitori che, in un circolo virtuoso e nel medio periodo, consentono di fare dei passi avanti nella costruzione di una relazione di maggior fiducia da parte dei genitori nei confronti degli educatori e di creare situazioni di maggiore serenità per i bambini e ragazzi coinvolti.

Il lavoro di verifica finale, realizzato dagli educatori con impegno e coinvolgimento, ha evidenziato sia le competenze acquisite sia i punti critici su cui ancora lavorare. Gli educatori, infatti, hanno manifestato consapevolezza rispetto all'importanza della relazione con i genitori, il coinvolgimento di questi nella definizione degli obiettivi e, in generale, nel progetto del bambino. Sembra permanere, inoltre, una certa resistenza a prendere in considerazione quanto le proprie aspettative e i possibili pregiudizi nei confronti dei genitori possano influenzare i processi evolutivi e di crescita di bambine e bambini, ragazze e ragazzi. A fronte della difficoltà a calibrare il proprio intervento in base alla specifica fase del percorso e al contesto di lavoro definito dal Tribunale o dai servizi di riferimento, è emersa, infine, la tendenza a definire obiettivi e strategie d'intervento sulla base di criteri interni e utilizzando in modo limitato gli elementi e le informazioni forniti dagli altri operatori della rete o dall'autorità giudiziaria.

La rete nel lavoro con i minorenni inseriti in comunità. Il percorso 2021

Rivolgendosi a due figure professionali, gli educatori delle comunità e gli assistenti sociali dei servizi territoriali, l'intervento si è inserito in una cornice di riflessione interservizi e in una prospettiva in cui è centrale il lavoro di rete. Il percorso si è basato sull'obiettivo di condividere gli aspetti teorici, metodologici ed esperienziali che possono orientare le azioni delle due professionalità, attraverso due *focus*. Il primo, di metodo, è centrato sulle risorse possedute dai diversi soggetti in campo: bambini e ragazzi, genitori, operatori; il secondo sull'importanza del lavoro di rete (o *lavoro plurale*), sottolineando perché e quanto sia indispensabile nel lavoro con bambine e bambini accolti in comunità con i loro genitori.

Nella prima parte del percorso sono stati illustrati i riferimenti teorici. Sono stati presentati i principali approcci impiegati dagli operatori nel lavoro con i genitori. In particolare, sono tematizzati gli orientamenti che limitano l'azione dell'operatore a un'osservazione della situazione (metodo osservativo), con la possibilità di condurre connessioni tra uno o più eventi (metodo osservativo complesso), e l'approccio pedagogico, che prevede una collaborazione tra educatori e genitori con l'obiettivo di aiutare questi ultimi a migliorare la presa in carico dei bisogni del minore. Si tratta di un percorso che ha buoni margini di funzionamento nel caso di una relazione di fiducia tra i familiari e i professionisti, mentre negli altri casi rischia di generare circoli viziosi. L'approccio supportivo integrato si basa, invece, sulla sinergia tra operatori della comunità e assistente sociale perché attribuisce a queste ultime figure la funzione di intervenire, in chiave migliorativa, nella relazione tra genitore e bambini consentendo, anche alla luce del lavoro svolto dall'educatore e finalizzato a sostenere i genitori durante gli incontri, l'attivazione di un circolo virtuoso, positivo sia per i minorenni sia per i componenti della propria famiglia.

Sull'approccio supportivo integrato è stata proposta un'esercitazione basata su una simulazione e sul confronto tra le figure professionali (box 3).

Box 3 Esercitazione sull'approccio supportivo integrativo

Alessandra è la giovane mamma di Martina, bambina di 8 anni. I genitori di Alessandra l'hanno sempre considerata una figlia di serie b rispetto alle sorelle molto più capaci nello studio e nelle faccende domestiche di lei. In realtà c'è un elemento nella storia familiare che è alla base di questo trattamento differente:

il papà di Alessandra ha sempre sospettato che la figlia sia nata dalla relazione extraconiugale della moglie. Questa ha sempre negato ma il sospetto è rimasto. Alessandra a 17 anni non ce la fa più a reggere il maltrattamento psicologico che vive a casa e scappa con un ragazzo di 21 anni e vanno a vivere dai genitori di lui. Rimane incinta, nasce Martina. Quello che in cuor suo spera è che i genitori si pentano di come l'hanno trattata e facciano ammenda. Ma questo non succede. Il padre fa denuncia per la scomparsa della figlia ma si guarda bene di andare a cercarla e proporle di aiutarla. La mamma, come sempre ha fatto, si allea con il padre.

Alessandra si trova all'interno della famiglia del compagno, che di giorno va a lavorare, in un clima di sospetto e giudizio rispetto a come lei si occupa della bambina. Va completamente in tilt. Ha la testa rivolta alla sua famiglia ed è piena di rabbia. Martina la mette in difficoltà come mamma, anche verso di lei prova una grande rabbia. La situazione va avanti perché i nonni, in modo svalutante nei confronti di Alessandra, si occupano di Martina. Quando Martina ha 8 anni Alessandra e il compagno si lasciano. Alessandra va a vivere a casa di un'amica ma la situazione degenera.

Alessandra sta molto male, va in depressione, Martina viene gravemente trascurata ed è sempre più ingestibile. La scuola segnala ai servizi sociali. I genitori di Alessandra si rifiutano di aiutarla, Alessandra viene ricoverata. Martina viene inserita in comunità. Quando esce dalla clinica la mamma va a trovare Martina due volte alla settimana. Nel periodo del Covid-19 vengono organizzati degli incontri online.

Nella storia che avete sentito quali sono degli «aspetti fragili/di sofferenza» di Alessandra come persona? Cosa avete osservato dell'interazione tra la mamma e Martina? Quali collegamenti potreste fare tra quanto osservato e gli aspetti di fragilità di Alessandra persona? Cosa verrebbe da fare utilizzando un approccio pedagogico? Cosa produrrebbe nella mamma? Cosa si potrebbe fare invece utilizzando un approccio supportivo? Cosa potrebbe produrre nella mamma?

In merito ai bisogni di bambine e bambini, ragazze e ragazzi nelle comunità, particolare attenzione è stata rivolta ai casi di comportamenti problematici e aggressivi dei minorenni e le eventuali strategie per affrontarli. In questo caso, l'approccio approfondito teoricamente e sperimentato attraverso simulazioni è stato il metodo della «resistenza non violenta» che, riprendendolo da Gandhi, Haim Omer ha applicato anche ai sistemi educativi e familiari (Omer, Piacentini, 2021). Omer interpreta alcuni momenti critici vissuti dalle

famiglie contemporanee alla luce di alcune trasformazioni più generali della società, rispetto alle quali i criteri da seguire in ambito educativo sono la cura vigile, il supporto reciproco, la perseveranza, il rinvio, la riparazione, ecc. Punto di partenza è il lavoro sugli aspetti più problematici e contingenti per ottenere gradualmente le trasformazioni sperate.

La seconda fase del percorso si è articolata come un laboratorio di ricerca di risorse, presenti nei bambini e ragazzi, nei genitori, nei singoli operatori e nell'équipe. Tale impostazione ha mirato a contrastare gli importanti vissuti di inutilità e impotenza che spesso sperimentano gli operatori coinvolti nei progetti di tutela a favore dei minorenni. In questa fase gli operatori hanno presentato casi concreti che coinvolgevano entrambe le professionalità, utilizzando soprattutto le indicazioni offerte dal metodo della resistenza non violenta e dall'approccio supportivo integrato, presentati nella parte teorica. In generale, l'interazione tra le due professioni è stata positiva e si è caratterizzata per rispetto, ascolto e riconoscimento reciproco, favorendo il lavoro comune in una prospettiva interprofessionale e co-progettata.

Il percorso si è concluso con due incontri dedicati specificatamente alle due professionalità. Nel momento dedicato agli educatori, oltre alla raccolta delle considerazioni sulle tematiche affrontate, sono stati posti nuovi obiettivi di crescita rispetto al proprio ruolo professionale anche alla luce dei due modelli presentati nei momenti seminariali e laboratoriali. L'incontro conclusivo rivolto al gruppo di assistenti sociali si è concentrato sul Progetto quadro, documento elaborato dal Servizio sociale territoriale in collaborazione con gli altri soggetti preposti alla cura e alla tutela del nucleo familiare e del bambino, nell'ambito di procedimenti giudiziari che coinvolgono minori di età. Sono state messe in rilievo sia le criticità dello strumento – come, in alcuni casi, la mancanza di senso percepito rispetto alla scheda in questione, la pretesa di rispondere a obiettivi molto diversi o l'assenza di un percorso di progettazione continua che prescinde dall'inserimento in comunità – sia le possibili strategie per affrontare tali criticità. In tal senso, affinché sia garantito un uso efficace del Progetto è suggerita come preliminare la condivisione dell'utilità dello stesso. Altri elementi migliorativi sono stati individuati nei seguenti aspetti: una modalità di scrittura rapida; la possibilità di aggiornare *input* e *output*; il richiamo a un periodo temporale relativamente ridotto; la presenza di un contesto gruppale di riferimento con cui discuterlo; il riferimento a obiettivi che riguardano principalmente gli operatori e poco le persone prese in carico.

Riflessioni conclusive

Le riflessioni portate dagli educatori, seguendo i riferimenti teorici e discutendo le vicende tratte dall'esperienza professionale, hanno messo in evidenza la possibilità di cambiare prospettiva e di avvicinarsi al lavoro sui casi con un approccio integrato, sia in merito alla prospettiva di rete che li avvicina ad altri servizi sia rispetto al rapporto con i genitori.

Alla luce di quanto emerso, è possibile sintetizzare alcuni elementi potenzialmente da sviluppare. In prima battuta, è apparso necessario tenere al centro il bambino, lavorando per integrare le azioni riparative nei confronti dello stesso e il tentativo di aiuto nei confronti del genitore come due movimenti strettamente connessi e interdipendenti. È indicata come prioritaria una maggiore definizione del *setting* e della cassetta degli attrezzi della presa in carico del genitore, introducendo strumenti specifici e procedure più codificate di lavoro. Sempre in direzione di una maggiore definizione del proprio ruolo, gli operatori hanno manifestato l'esigenza di uscire dall'auto-centratura e muoversi in modo differenziato nel rapporto genitore-bambino a seconda delle fasi di intervento e dei contesti di lavoro definiti da Tribunale e servizi territoriali. In merito alla relazione con genitori e bambine e bambini, ragazze e ragazzi è ritenuta necessaria una crescita della consapevolezza del ruolo ricoperto, attivo e foriero di cambiamenti ed evoluzioni.

Da un punto di vista della tipologia dell'intervento di sostegno agli educatori appare evidente che un percorso che integri al proprio interno spunti formativi, applicazioni sul campo, confronto all'interno del gruppo e momenti di supervisione possa risultare particolarmente efficace e produttivo.

Il progetto educativo individualizzato (PEI) con minorenni in comunità: rinnovare modelli e approcci per una scrittura e gestione efficace²⁷

Obiettivi e organizzazione del percorso

Nel 2021 le comunità residenziali sono state al centro di un ulteriore percorso di approfondimento, relativo al Progetto educativo individualizzato (PEI). Spesso interpretato come mera prassi burocratica, questo strumento è rilevante nel guidare l'azione degli educatori e delle educatrici nel rispetto dei diritti delle e dei minorenni. Preparazione, stesura e utilizzo del documento richiedono competenze tecniche specifiche affinché questo sia efficace e generativo: si rende infatti evidente che una progettazione incisiva si origina dall'utilizzare tecniche e modalità di redazione che facilitino la comprensione del progetto per i minorenni e le minorenni di qualunque età, e che li renda realmente consapevoli, partecipi e protagonisti del loro progetto. Il passaggio fondamentale è orientare la logica e l'approccio di elaborazione del PEI, interpretandolo come uno strumento di co-progettazione tra educatori/educatrici, minorenni, famiglie e operatori coinvolti nella presa in carico. È così che uno strumento educativo può trasformarsi in strumento di *agency* ed *empowerment*, rispettando l'approccio pedagogico basato sui diritti (Premoli, 2013). È per tale motivo che un percorso di formazione centrato sul PEI richiede l'attivazione di un cambio di prospettiva culturale da parte di educatrici ed educatori, sostenendoli nell'assunzione di una prospettiva che mette al centro dei progetti i destinatari degli stessi.

²⁷ A cura di Cristina Balloi.

Rispondendo a tali esigenze, gli obiettivi del percorso di approfondimento hanno riguardato l'elaborazione e la revisione del PEI secondo un approccio basato sui diritti, seguendo l'approccio SMART (acronimo che definisce il PEI come specifico, misurabile, attuabile, realistico e *time related*) e processi efficaci di strutturazione, con il coinvolgimento di bambine e bambini, ragazze e ragazzi e delle figure vicine e prevedendo la specificità relative ai servizi che accolgono minorenni stranieri non accompagnati.

Hanno partecipato al percorso le figure professionali delle comunità residenziali (educatrici ed educatori, psicologhe e psicologi, coordinatrici e coordinatori) e, in virtù del lavoro specifico a favore dei minorenni stranieri non accompagnati, anche due assistenti sociali del Comune di Napoli che operano in questo ambito. La pluridisciplinarietà della composizione del gruppo ha richiesto una rimodulazione dei contenuti per omogeneizzare l'apprendimento delle conoscenze di base necessarie a comprendere gli approcci pedagogici proposti.

Il percorso è stato articolato in sette incontri, quattro in presenza e i restanti online, e ha previsto la partecipazione di un numero variabile di operatori. A metà percorso si è consolidata una composizione del gruppo che ha mantenuto costante la frequenza fino alla fine e ha permesso di sviluppare le nuove schede del PEI.

Il percorso tra approcci teorici e dimensioni operative

Il corso di formazione è stato strutturato per lavorare dal punto di vista pratico sull'acquisizione di capacità progettuali innovative. Dal punto di vista metodologico il percorso ha avuto un carattere laboratoriale e si è avvalso degli approcci del *role playing* e del *learning by doing* per consentire ai partecipanti di sperimentare le nuove prospettive teoriche proposte e comprenderne l'efficacia di utilizzo. Ha offerto, al contempo, spazi meta-riflessivi specificamente dedicati a decostruire le potenziali resistenze, legate al superamento di modalità di lavoro sedimentate negli anni, e a promuovere nuove visioni.

Per l'elaborazione e la revisione del PEI, l'orientamento teorico prevalente è stato quello della comunità di pratiche (Wenger 2006; Fabbri, 2007) finalizzato ad attivare e valorizzare il sapere pratico portato dai partecipanti per consentire non solo la modifica del PEI ma, più in generale, una trasformazione dello sguardo culturale sul contesto e sui propri servizi a partire da questioni e riflessioni sulla pratica. Nella metodologia delle comunità di pratiche, inoltre, i partecipanti possono formulare strategie e soluzioni adatte ai contesti che conoscono in profondità.

Al fine di attivare il cambio di prospettiva culturale proposto dal corso, i riferimenti teorici si sono concentrati soprattutto in tre direzioni. La prima questione concerne le modalità di coinvolgimento dei minorenni che, nell'approccio tradizionale, si sostanziano prevalentemente in termini di ascolto. Per superare questa modalità di progettazione, i riferimenti da seguire sono individuati nella Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza delle Nazioni Unite del 1989 (CRC), che si configura come una bussola per la progettazione dei servizi socioeducativi, e nelle politiche di sostegno all'integrazione promosse dall'Unione europea (Grietens, 2010; Premoli, 2012). In particolare, l'approccio basato sui diritti di bambine e bambini supera gli orientamenti centrati sui bisogni, promuovendo l'*empowerment* e la valorizzazione del punto di vista dei minorenni, la promozione di veri e propri percorsi di partecipazione anche rispetto al PEI e di una maggiore responsabilità delle istituzioni a salvaguardia di queste condizioni. I minorenni al centro del PEI sono così considerati soggetti di un processo di crescita e di rafforzamento finalizzato a renderli capaci di esigere i propri diritti, attivando interventi sia sul livello micro-sistemico dei contesti relazionali e di vita sia su livelli più ampi del contesto sociale, economico, culturale e politico.

Un aspetto ha riguardato la modalità operativa di stesura del PEI, relativa alla composizione e alla struttura del documento. A tal riguardo, oltre a coinvolgere attivamente i destinatari del progetto e a proporre un piano costruito *con* loro (e non *su* di loro), è apparso necessario lavorare soprattutto sulla definizione di obiettivi comprensibili e realizzabili. In tal senso, un utile punto di riferimento è rappresentato dal modello SMART, che si concentra su obiettivi specifici e concreti, misurabili (facendo ricorso a una possibile scala numerica), attuabili nel medio-breve periodo, realistici e correlati al tempo.

Soprattutto in riferimento all'esigenza di una riflessione specifica riguardo le minorenni e i minorenni stranieri non accompagnati, acquista centralità l'esigenza di adottare un approccio interculturale per la stesura del PEI, ai fini di valorizzare nello sguardo progettuale la pluralità culturale e identitaria delle storie biografiche di bambine e bambini, ragazze e ragazzi.

Più in generale, sono da potenziare il coinvolgimento della famiglia, la collaborazione dei servizi sociali e la previsione di specifiche fasi di monitoraggio.

La figura seguente sintetizza i principali aspetti della prospettiva culturale tradizionale e le trasformazioni veicolate dal percorso formativo (figura 8).

Figura 8. Le trasformazioni dei meccanismi di definizione del PEI:



Il percorso ha puntato, dunque, a offrire risposte ad alcune delle criticità collegate al processo di elaborazione del PEI e alla stesura dello stesso, rispetto alle quali è stata proposta una ricostruzione teorica e una sperimentazione sul campo.

Durante il primo incontro sono emersi due ambiti di analisi: il processo di stesura e gestione del PEI; la strutturazione dello strumento, l'approccio alla scrittura e la definizione dei contenuti. Rispetto al primo punto, sono state individuate le principali fasi di elaborazione (l'anamnesi, l'osservazione, la condivisione in équipe, la definizione degli obiettivi, la stesura vera e propria e la condivisione dello stesso con i servizi sociali territoriali), i punti di forza e le criticità delle stesse (rispettivamente, da un lato il lavoro in équipe, le attività di osservazione e le aree del PEI e, dall'altro, lo scarso coinvolgimento del bambino e della famiglia, il lavoro di rete,

le azioni di monitoraggio e l'adattabilità dello strumento ai minorenni stranieri non accompagnati). In merito alla strutturazione del documento, sono stati indicati alcuni elementi utili relativi alla struttura (integrata e processuale), ai contenuti (come la presenza di voci a sostegno dell'attuazione e la presenza nella scheda di una sezione dedicata alla valutazione) e all'approccio alla scrittura, preferibilmente sintetico.

L'organizzazione del percorso si è basata sulla simultaneità della presentazione degli approcci teorici, della rivisitazione laboratoriale pratica e della modifica delle schede, promuovendo, secondo l'approccio delle comunità di pratiche, una co-costruzione delle nuove schede e dei nuovi processi di stesura. Questa modalità di lavoro ha consentito di rendere maggiormente conciliabile il quadro teorico con il processo da attivare e con i contesti di lavoro.

La rivisitazione delle schede ha portato a costruire un vero e proprio kit di nuove schede modificate. La scheda anagrafica e quella di osservazione hanno richiesto l'assunzione di nuovi sguardi e l'apporto di modifiche sostanziali, anche grazie all'*expertise* portata dai partecipanti alla formazione.

La scheda PEI è stata resa indipendente e totalmente ricostruita secondo l'approccio SMART e la prospettiva pedagogica basata sui diritti; si è aggiunta inoltre una vera e propria scheda di verifica elaborata all'interno degli stessi approcci. Nella fase di rielaborazione, si sono effettuati diversi *role playing* per simulare l'utilizzo e affinare ulteriormente i contenuti adattandoli anche alle differenti fasce d'età.

Come anticipato, una particolare attenzione è stata dedicata ai minori stranieri non accompagnati, per i quali è stato realizzato un approfondimento specifico. Si è costituito un gruppo *ad hoc* che ha lavorato prevalentemente nei servizi che accolgono e intercettano ragazze e ragazzi di origine non italiana giunti soli in Italia.

Le storie biografiche, il mandato di presa in carico, la tipologia di progetti richiede infatti di costruire strumenti maggiormente adatti ai progetti di vita di questi ragazzi e di interconnettere l'approccio SMART e l'approccio pedagogico basato sui diritti con la prospettiva pedagogica interculturale.

Alle difficoltà legate allo spostamento a un nuovo quadro culturale (vedi figura 8), gli operatori hanno risposto in maniera sfidante, acquisendo e interiorizzando professionalmente le nuove modalità di elaborazione dei documenti.

Si tratta tuttavia di un *iter* ancora in fase di costruzione, rispetto al quale alcuni aspetti sono stati affrontati dal più recente percorso formativo e altri restano ancora da attuare. In merito al primo punto, come descritto nel paragrafo successivo,

è stata ultimata la scrittura di Linee operative dettagliate, sull'utilizzo delle schede e sugli sguardi pedagogici da assumere, per facilitare un impiego univoco dei documenti, e sono stati organizzati momenti formativi rivolti a operatrici e operatori per condividere gli approcci pedagogici e le logiche educative che sottendono l'uso delle nuove schede. Ai fini di mettere a regime un utilizzo corretto ed efficace delle stesse, è stata ipotizzata la creazione di un gruppo per il follow-up che, con cadenza periodica, si occupi della supervisione, della disseminazione e dell'eventuale modifica a seguito dell'utilizzo delle nuove schede.

Il PEI con i minorenni in comunità: modelli e approcci rinnovati²⁸

Il percorso pratico del 2023: obiettivi generali e articolazione

I percorsi pratici per l'acquisizione del nuovo modello di PEI per i minorenni in comunità hanno preso avvio al termine del percorso formativo durante il quale sono state elaborate le Linee operative per la gestione del PEI, costruite secondo il processo indicato sopra.

Al consolidamento e alla diffusione di una trasformazione culturale basata su un approccio orientato ai diritti e alla partecipazione, all'elaborazione del progetto da parte di bambini e ragazzi, nonché alla sperimentazione con le nuove schede PEI, sono stati dedicati gli incontri pratici del percorso formativo del 2022-2023.

Gli incontri hanno perseguito i seguenti obiettivi:

- consolidare una base culturale condivisa rispetto all'importanza della centralità della co-progettazione e partecipazione dei bambini e dei ragazzi nelle loro progettualità;
- imparare e mettere in pratica l'approccio metodologico per la scrittura del PEI;
- appropriarsi del processo di gestione del PEI secondo le nuove linee operative;
- avviare l'utilizzo del nuovo PEI nelle comunità.

²⁸ A cura di Sara Degl'Innocenti.

Gli incontri pratici sono stati complessivamente otto, svolti in presenza a partire dal mese di marzo 2023, articolati in quattro incontri mensili e rivolti a due gruppi di operatori (un gruppo composto da educatori di case-famiglia e comunità educative e l'altro da educatori di comunità alloggio e gruppi appartamento).

I due gruppi erano formati ciascuno da circa trenta operatori, seppure la frequenza media del gruppo di educatori delle comunità alloggio e gruppi appartamento si sia attestata su venti persone. Il primo incontro si è concentrato sulle descrizioni del percorso generativo delle Linee operative, delle sue basi teoriche e della struttura delle schede di PEI; gli incontri seguenti sono stati più operativi ed è stata utilizzata una metodologia formativa fondata sul coinvolgimento attivo dei partecipanti, stimolato attraverso alcune attività orientate allo scambio di conoscenze ed esperienze professionali.

Il confronto è stato promosso per attivare la riflessione sull'azione educativa e per sviluppare e condividere strategie e soluzioni funzionali a mettere in pratica il cambiamento proposto, nell'ottica di valorizzare i punti di forza e depotenziare i punti di debolezza del nuovo modello di riferimento.

Si sono alternati momenti di lavoro individuale, in sottogruppi, per stimolare lo scambio, e in plenaria per la condivisione dei risultati e degli esiti raggiunti da ogni sottogruppo.

I contenuti teorici e le pratiche proposte

Al fine di rispondere alla nuova prospettiva con cui guardare al PEI e alle esigenze emerse nel percorso precedente, si è ritenuto fondamentale avviare gli incontri a partire dalla teoria. A questo momento è seguita una riflessione sui punti di forza e benefici per bambini e operatori di un percorso di costruzione partecipata del progetto educativo.

L'esito di questo confronto è stato assai ricco e ha rilevato quanto i partecipanti condividano i valori alla base del nuovo approccio.

Dagli educatori è emersa la considerazione che i bambini e i ragazzi nel co-costruire il progetto insieme alle équipe educative e, laddove possibile, con la propria famiglia, hanno la possibilità di sentirsi ascoltati, coinvolti, di esprimere il proprio punto di vista in piena libertà con parole semplici e dando rilievo ai propri *bi-sogni* e alla propria capacità di scelta. Questo aspetto li porta ad accrescere la motivazione a raggiungere gli obiettivi e portare avanti il progetto, a credere di più in sé stessi, a essere maggiormente consapevoli e responsabili del proprio percorso di cambiamento, a mettersi alla prova e quindi a sentirsi protagonisti dei propri processi di crescita.

Gli operatori hanno messo in evidenza anche che il processo di co-costruzione del PEI oltre che a dare un senso alla motivazione a stare in comunità, possa facilitare e fortificare la relazione fra il minore di età e l'operatore, poiché mette in moto un confronto attivo che dà la possibilità al bambino di farsi conoscere meglio, di potersi affidare e di sentirsi sostenuto nel raggiungere gli obiettivi.

Il potenziamento della relazione fra educatore e bambino è emerso anche quando gli operatori sono stati chiamati a valutare i benefici per gli educatori di una progettazione partecipata: il processo permette la ricerca di momenti di esclusività, rafforza la fiducia, l'empatia e la vicinanza emotiva, nonché affina l'osservazione e promuove la sospensione del giudizio. Molti partecipanti hanno messo poi in rilievo che l'individuazione di obiettivi realistici, concreti e definiti ne facilita anche il loro raggiungimento, riducendo così il senso di inefficacia degli interventi o di fallimento che spesso gli operatori avvertono, valorizzando il lavoro quotidiano dell'intera équipe, le azioni e le responsabilità del bambino, aprendo poi alla possibilità di poter rimodulare il progetto con maggiore riflessività.

La valutazione del raggiungimento delle azioni del progetto viene quindi considerata più semplice – in quanto sono più definiti i tempi, le azioni e le responsabilità – nonché più efficace, perché fatta con maggiore periodicità e volta a dare consapevolezza dell'accaduto ai soggetti coinvolti, per poter far emergere criticità e successi e, in base a essi, poter progettare le nuove azioni in maniera più rispondente ai bisogni e alle risorse esistenti.

L'intervento formativo si è ispirato ai livelli della partecipazione dei bambini che gli adulti sono chiamati a realizzare ideati da Harry Sheir (2001): ascolto, appoggio all'espressione delle loro opinioni, prendere in considerazione le loro opinioni, coinvolgerli in processi di presa di decisione, condividere il potere e la responsabilità nelle decisioni.

In questa cornice, il percorso ha promosso l'analisi individuale, in sottogruppi e nel grande gruppo, su quali fossero le aperture di educatrici ed educatori rispetto al lavoro su ogni livello di partecipazione, e le opportunità che ritenessero presenti o meno nella realtà che vivono per operare realmente nell'ambito considerato (ad esempio, risorse, attività, strategie, metodi, capacità, conoscenze, ecc.).

L'esito della riflessione promossa è stato di grande apertura verso il coinvolgimento sempre più ampio dei minorenni accolti nelle strutture di cura, seppure nel gruppo degli educatori dei bambini siano emerse alcune resistenze sugli ultimi due livelli di partecipazione.

Le motivazioni sono state ricondotte alla difficoltà di saper mettere in pratica un reale coinvolgimento con bambine e bambini molto piccoli e alla protezione che ispira l'azione educativa nei confronti di coloro che hanno subito traumi.

Per gli educatori delle strutture che ospitano ragazzi più grandi, le difficoltà risiedono nel contesto di lavoro: il coinvolgimento di molti soggetti che, a vario titolo, si occupano della presa in carico dei minorenni (per esempio assistente sociale, Tribunale dei minorenni) comporta differenze di approcci educativi; spesso le azioni in ottica partecipativa attivate dagli educatori subiscono dei rallentamenti o degli ostacoli a causa di altri interventi. Questo demotiva gli educatori e minaccia la relazione di fiducia instaurata con i giovani.

La seconda giornata è stata dedicata alla presentazione di alcune storie di vita scritte dai partecipanti sulla base della propria esperienza di accoglienza. Queste storie hanno rappresentato i casi studio su cui scrivere la scheda di osservazione e costruire dei PEI utilizzando le nuove schede. I criteri seguiti dai partecipanti nell'osservazione di bambini e giovani descritti sono stati la valorizzazione delle aree di potenzialità e l'interpretazione delle fragilità come aree di miglioramento in un'ottica di *empowerment* e di trasformazione, cercando di essere oggettivi e di evitare giudizi.

Per la compilazione del PEI la consegna ha previsto l'individuazione di tre aree di priorità di intervento e provare a declinare il progetto con due o tre obiettivi per area. Il lavoro da svolgere doveva avere una coerenza interna rispetto all'esito dell'osservazione e, seppure gli attori principali fossero assenti, cercare di declinare le azioni seguendo la metodologia SMART, quindi scrivere il progetto con un linguaggio comprensibile, individuare obiettivi semplici, realistici e misurabili, declinati in azioni caratterizzate da una periodicità chiara anche per i più piccoli.

Scrivere gli obiettivi specifici in modo semplice e saper identificare azioni misurabili ha rappresentato un cambio di pensiero che ha comportato un po' di fatica iniziale; è stata evidente la creatività degli educatori che hanno saputo ridefinire in plenaria quanto concordato in sottogruppo e che hanno ipotizzato l'uso di vari strumenti e strategie per sostenere il bambino nel raggiungimento degli obiettivi.

Il gruppo ha avuto poi come consegna per il terzo incontro la stesura di un progetto individualizzato con i nuovi moduli con un bambino o un ragazzo accolto nella propria struttura e di riportarne gli esiti.

La lettura dei progetti costruiti con i protagonisti e il confronto coi colleghi è stata preceduta da una riflessione, attraverso la scelta di alcuni verbi dal mazzo delle carte delle “azioni possibili” che potessero descrivere il vissuto degli educatori e quello dei bambini, dal punto di vista degli educatori, nel condividere la costruzione del PEI. I verbi scelti testimoniano che tutti i ragazzi e i bambini coinvolti hanno accolto con entusiasmo l’idea di scrivere il proprio progetto con gli educatori e si è creato un clima sereno di condivisione, un’occasione per gli educatori di osservare e *lasciare dire* ai bambini che si sono affidati. Sono stati momenti definiti con i verbi *seminare, fiorire, connettere, dipendere, unire, incontrare, accogliere, trasformare* per rappresentare il momento creativo e di forte vicinanza fra le persone coinvolte.

I racconti e i progetti testimoniano che gli operatori hanno iniziato a sperimentare positivamente la logica SMART e facendo propria la modalità di scrittura richiesta.

Talvolta si evince la difficoltà per gli educatori, soprattutto dei bambini più piccoli, di sospendere il giudizio e di porsi in una posizione di ascolto che possa agevolare l’emersione dei veri bisogni dei bambini. La maggior parte dei progetti costruiti hanno raggiunto esiti soddisfacenti, soltanto per alcuni si notano delle difficoltà nel rispettare le azioni scelte da parte dei bambini. Non risulta sempre facile in questi casi per gli educatori evitare di sostituirsi al bambino e di fermarsi a riflettere con lui sui motivi del mancato rispetto delle azioni condivise per promuovere una maggiore consapevolezza, nonché una modifica del progetto in funzione di una maggiore aderenza ai bisogni e alle potenzialità.

Rispetto a quest’ultimo aspetto sono state condivise ulteriori indicazioni su alcuni metodi per indagare le varie aree progettuali insieme ai diretti interessati, promuovendone il percorso di consapevolezza su di sé, di valorizzazione delle proprie abilità e dei desideri.

In conclusione, è emersa durante gli incontri una crescente disponibilità da parte degli educatori a ispirare all’ottica partecipativa l’acquisizione del progetto educativo, poiché ne hanno riconosciuto i punti di forza e la funzionalità alla realizzazione di interventi educativi incentrati sul rispetto dei diritti dei bambini e del loro *empowerment*.

La volontà di operare in tal senso spesso è accompagnata però alla sfiducia di riuscire a farlo a causa di ritmi lavorativi impegnativi. È evidente il desiderio e il bisogno per gli educatori di ritagliarsi maggiori momenti da dedicare all'ascolto dei bambini e dei ragazzi e di farlo in modo rispettoso dell'altro in assenza di giudizio e in un'ottica creativa e di condivisione delle decisioni. Il cambio di prospettiva promosso è sicuramente impattante sia sulle modalità di relazione con bambine e bambini, ragazze e ragazzi sia nell'operatività quotidiana; talvolta è sottolineata l'impossibilità per gli educatori di attendere i tempi di azione e di apprendimento dei ragazzi, soprattutto quando è necessario arrivare velocemente a degli obiettivi, come nel caso dei minorenni stranieri non accompagnati. Mentre, con i bambini più piccoli, come anticipato, la difficoltà principale deriva da un'azione educativa fondata su una forte protezione che talvolta impedisce agli educatori di coinvolgere fino in fondo i bambini e di decidere secondo quello che si ritiene sia meglio per loro.

La cura necessaria per la costruzione di processi partecipativi autentici è sicuramente impegnativa e richiede attenzione e tempo, ma indubbiamente ha un valore trasformativo e permette a bambini e ragazzi di adempiere in modo competente ai propri compiti evolutivi.

Alla luce dei lavori svolti si può affermare che gli educatori hanno compreso il processo di costruzione del PEI SMART, e nel percorso di appropriazione di un metodo hanno promosso alcune modifiche alle schede adottate in un'ottica ancora più partecipativa, soprattutto per i minorenni stranieri non accompagnati.

Viene evidenziata l'importanza che, in un processo in ottica partecipativa, siano coinvolti nella formazione anche altri professionisti che operano con bambini e ragazzi in comunità: appare quindi necessario strutturare dei percorsi di formazione che coinvolgano assistenti sociali e tribunali al fine di condividere strumenti e metodi e promuovere coerenza nelle azioni.

Documentare il lavoro educativo e sociale: la piattaforma documentale²⁹

²⁹ A cura di Graziana Corica, Lucia Fagnini, Cinzia Luddi e Marina Maselli.

Premessa

Nell'ambito della collaborazione tra il Comune di Napoli e l'Istituto degli Innocenti relativa al periodo qui considerato, particolare attenzione è stata volta a delineare modalità efficaci per documentare la specifica esperienza sviluppata nei servizi sociali per l'infanzia e l'adolescenza e gettare le basi di un sistema di documentazione relativo alle metodologie, progettualità ed esperienze messe in atto dai servizi stessi, come strumento per acquisire conoscenze e realizzare un approfondimento critico al fine di potenziare e qualificare i processi.

Su queste basi è stato quindi avviato lo sviluppo di un percorso di documentazione delle esperienze che consentisse di non disperdere il patrimonio conoscitivo e formativo e di progettare un sistema di raccolta, documentazione e fruizione online di progetti, interventi, pratiche e metodologie sviluppate nei diversi servizi, orientato a rispondere a diverse finalità.

In prima battuta, l'obiettivo operativo è stato la progettazione e l'implementazione della piattaforma relativa al *Sistema documentale delle pratiche dei servizi per l'infanzia e l'adolescenza del Comune di Napoli*.

In seconda istanza, il percorso di documentazione si inserisce in una visione più ampia che pone al centro la riflessione sulle possibili modalità di realizzazione del lavoro educativo e la condivisione di tali modalità in un'ottica di rete. In questo senso, la piattaforma si propone come uno spazio in cui convergono e

circolano le esperienze, le pratiche, le metodologie e le riflessioni sviluppate e promosse dai servizi socioeducativi rivolti a bambine e bambini, ragazze e ragazzi e alle famiglie che vivono nell'area napoletana.

Nella prima parte del capitolo sono riportate le attività realizzate nel corso di incontri laboratoriali tenutisi nel corso del 2022 e nei primi mesi del 2023. Nello specifico, si fa riferimento agli incontri nel corso dei quali sono evidenziati gli elementi teorici a supporto della rilevanza della documentazione, integrati da momenti di riflessione e lavoro da parte degli operatori.

Nella seconda parte del capitolo sono presentati alcuni aspetti tecnici relativi al funzionamento della piattaforma documentale, compresi i laboratori rivolti alle coordinatrici e ai coordinatori di LET, poli territoriali per le famiglie, centri diurni e delle azioni innovative finalizzate al coinvolgimento e la partecipazione degli adolescenti e percorsi di autonomia guidata.

La documentazione del lavoro educativo e sociale

Le professioni educative e sociali trovano nella documentazione uno strumento fondamentale e necessario per la costruzione di una memoria delle esperienze e per la crescita culturale e organizzativa. L'esigenza di un investimento forte nella produzione, raccolta e valorizzazione delle esperienze trova radici nella peculiarità stessa di queste professioni, che sono chiamate ad accompagnare e sostenere, in diverse forme, i processi di crescita e di apprendimento degli individui e dei gruppi, assumendo la responsabilità di dare voce a tutti i soggetti coinvolti. Documentare è un atto professionale che alimenta il sapere professionale e favorisce il passaggio dai saperi taciti a quelli espliciti; è proprio questa caratteristica che fa della documentazione un elemento fondante della progettualità educativa.

Per chi lavora in un servizio, documentare diventa occasione per:

- ripercorrere storie individuali e collettive;
- far conoscere ciò che è stato fatto all'interno di uno specifico contesto;
- esplicitare le premesse culturali e valoriali alla base degli interventi educativi;
- argomentare le scelte educative, metodologiche, organizzative;
- riflettere sui processi attivati;
- valutare la coerenza tra il dichiarato e l'agito;
- alimentare il dialogo con i propri interlocutori interni ed esterni;
- socializzare le esperienze in un'ottica di rete;
- aprire la strada a percorsi di approfondimento e ricerca.

Le funzioni della documentazione e le competenze necessarie

L'atto del documentare richiede competenze progettuali, comunicative, collaborative, riflessive. È un'operazione che non si improvvisa e che richiede ai soggetti coinvolti di impegnarsi in un lavoro di analisi del contesto, lettura e rivisitazione delle esperienze, raccolta e sistematizzazione dei dati, attivazione di processi valutativi e autovalutativi, il tutto all'interno di una dimensione di scambio e di confronto collegiale. Ma quali sono le funzioni assegnate alla documentazione in un servizio socioeducativo? In questa sede ci limitiamo a richiamarne alcune che sembrano essere confermate dalle pratiche di lavoro incontrate.

Comunicare/informare

La documentazione è un'attività comunicativa intenzionale che alimenta un flusso informativo, per questo è fondamentale avere chiarezza sui destinatari che si intendono raggiungere, sui messaggi che si vogliono veicolare, sulle informazioni che vengono fornite, sugli strumenti utilizzati. Necessario diventa, pertanto, garantire tempi e luoghi per mantenere viva una riflessione sulle caratteristiche e le direzioni del flusso informativo che si sviluppa all'interno delle organizzazioni e sulle strategie comunicative adottate, nella consapevolezza che queste influenzano le relazioni tra le varie componenti di un sistema.

Socializzare per condividere

I servizi socioeducativi sono comunità che si alimentano dello e nello scambio professionale. La condivisione è il terreno di azione per i gruppi di lavoro, oltre che rappresentare un'occasione di apertura all'incontro con l'altro. Condividere idee, progetti, esperienze, pratiche di lavoro è un obiettivo istituzionale importante e gli operatori dei servizi sanno bene che la messa in comune dei saperi non è un processo scontato, ma che richiede apertura e disponibilità a entrare in contatto con ciò che accomuna e con ciò che differenzia. Socializzare l'esperienza non significa solo affinare le competenze comunicative per garantire una maggiore visibilità dei propri servizi, quanto, piuttosto, creare le condizioni per un dialogo all'interno dei gruppi di lavoro e con l'esterno. La documentazione diventa uno *strumento mediatore* che offre la possibilità non solo di conoscere i materiali realizzati da altri colleghi, ma anche di cogliere i punti di contatto tra le esperienze realizzate, i collegamenti, i possibili elementi di trasferibilità nel proprio contesto di lavoro. Il tema della condivisione rimanda anche alla necessità di rendere partecipi del progetto di un servizio la pluralità dei soggetti che con esso entrano in contatto: famiglie, agenzie del territorio, comunità, bambini e ragazzi.

Formazione e autoformazione

Il racconto e la rielaborazione delle esperienze che si accompagna alle pratiche di documentazione assume anche una valenza formativa. Documentando si approfondisce, ci si confronta, si riflette, si valuta. Formarsi alla documentazione si iscrive nel processo di costruzione di un profilo professionale complesso come è quello di chi opera nei servizi socioeducativi, contesti il cui ambito di intervento è ampio e diversificato.

La formazione collegata alla documentazione non è solo una questione di padronanza nell'uso tecnologico degli strumenti, ma rimanda a processi di natura progettuale, concettuale, riflessiva. Il percorso realizzato nell'ambito del processo di realizzazione e implementazione della piattaforma documentale del Comune di Napoli ne è un esempio concreto.

Gruppi di lavoro e documentazione

Per chi si trova a operare in un centro socioeducativo diventa determinante avere un progetto di documentazione condiviso.

Se pensiamo alla documentazione non come a un *obbligo da assolvere*, ma come a una risorsa da custodire e valorizzare all'interno di una comunità di pratiche, diventa evidente come essa risulti strettamente collegata all'attività intenzionale dei singoli e dei gruppi.

Alcune domande guida possono essere di aiuto per orientare il lavoro:

- che cosa si vuole documentare? Esplicitare l'intenzionalità alla base del racconto delle esperienze aiuta nella messa a fuoco dei contenuti da trasmettere;
- cosa è oggetto di documentazione nei servizi? Avviare una prima ricognizione sulle informazioni disponibili e su quelle che vanno potenziate rappresenta un passaggio obbligato per una individuazione delle priorità di lavoro;
- perché? È utile lasciare uno spazio per le motivazioni individuali e istituzionali alla base di questo impegno;
- per chi? Fare chiarezza sui destinatari facilita i gruppi nella progettazione di materiali diversificati e coerenti con gli intenti che ci si prefigge;
- quando farlo e come? Definire tempi e modi del lavoro aiuta a collocare il progetto di documentazione in uno spazio-tempo compatibile con i vincoli dell'organizzazione;
- con quali strumenti? La scelta consapevole degli strumenti ne potenzia l'efficacia comunicativa;
- quali contesti di fruizione della documentazione? Avere chiaro il contesto di utilizzo della documentazione mette i soggetti impegnati nella produzione nella condizione di prefigurarsi il suo

ciclo di vita. La diffusione e fruizione delle esperienze concorre ad alimentare il circuito virtuoso del racconto educativo che, nel momento stesso in cui si consegna ad altri, apre la strada per nuovi dialoghi.

Il rapporto tra osservazione e documentazione

Osservare, progettare e documentare sono attività centrali nella vita di un servizio. La relazione che lega queste pratiche è di tipo circolare e ricorsivo ed è proprio questo movimento che alimenta i processi riflessivi nei gruppi e crea le condizioni per una progettualità aperta alle sollecitazioni del contesto.

La dimensione aperta della progettazione trova nell'osservazione e nella documentazione due alleati preziosi che ne accompagnano lo sviluppo; per questo motivo si rileva fondamentale ricostruire le situazioni a partire da processi osservativi, dare senso all'azione attraverso l'analisi della documentazione prodotta, considerare i diversi punti di vista. Il materiale osservativo diventa la base da cui prende le mosse l'attribuzione di significati e il racconto del quotidiano.

Le peculiarità della documentazione nel lavoro educativo e sociale

I servizi socioeducativi sono organizzazioni complesse che intercettano i cambiamenti culturali e sociali e danno vita a proposte diversificate. Sono realtà dinamiche chiamate a leggere i contesti, analizzare i bisogni, proporre itinerari pensati per accompagnare e sostenere i soggetti nell'attribuzione di senso alla molteplicità di esperienze alle quali sono esposti.

La documentazione che si realizza in questo ambito ha dei tratti originali:

- è attenta al processo e alle tracce che vengono lasciate nel percorso;
- è attenta al quotidiano e al particolare;
- è attenta a raccogliere le scoperte di ogni giorno;
- è aperta alla ricerca, quella ricerca che permette di non dissociare lo studio dalla comprensione dei fenomeni.

È un lavoro sul campo quello che si dispiega a stretto contatto coi servizi, che impegna gli operatori in un lavoro di osservazione, riflessione, valutazione, documentazione. L'obiettivo del disegno documentario non è realizzare una fotografia della realtà compiuta da ricercatori o esperti esterni, quanto, piuttosto, contribuire a un processo di comprensione collettiva dei fenomeni, condiviso con gli attori-soggetti che abitano le diverse realtà, che si fonda sulla negoziazione dei significati e che si arricchisce nel confronto e nella costruzione partecipata.

La piattaforma documentale

In questo quadro teorico e operativo si inserisce il percorso condiviso di costruzione della piattaforma documentale e i laboratori che, a partire dalla seconda metà del 2022, hanno coinvolto le coordinatrici e i coordinatori di LET, poli territoriali per le famiglie, centri diurni, azioni innovative finalizzate al coinvolgimento e la partecipazione degli adolescenti e percorsi di autonomia guidata, al fine di accompagnare i servizi nel lavoro di elaborazione dei testi e di inserimento degli stessi nell'area di lavoro della piattaforma documentale.

Lo sviluppo della piattaforma è avvenuto in più fasi e ha tenuto conto della specificità del materiale potenzialmente elaborabile da parte dei servizi socioeducativi a carattere diurno del Comune di Napoli, rispetto ai quali è stata appositamente calata la struttura.

Il sistema documentale delle pratiche dei servizi per l'infanzia e l'adolescenza del Comune di Napoli è costruito con un software *open source* ed è strutturato in modo tale da guidare la navigazione dei contenuti per tipologia di attività, tipologia di servizio presso il quale sono stati progettati e realizzati percorsi ed eventi descritti, soggetti gestori (ai quali possono corrispondere servizi diversi) e dimensione territoriale (municipalità).

Le attività e gli eventi documentati sono a loro volta categorizzati in modo tale da fornire una chiave di lettura al professionista che consulta la piattaforma.

I materiali sono così suddivisi in otto macrocategorie: animare la strada e gli spazi pubblici, attività con i genitori e le famiglie, accompagnamento all'autonomia, conoscere, crescere nelle relazioni, fare – i laboratori, formazione e convegni, giocare. Ciascuna voce è ulteriormente suddivisa in categorie, come riportato nella tabella seguente (tabella 10).

Tabella 10 – Macrocategorie e categorie impiegate per la descrizione di attività ed eventi

Animare la strada e gli spazi pubblici	Abitare la strada	Partecipazione	Conoscere il proprio quartiere	
Attività con i genitori e le famiglie	Attività di gruppo con i genitori e genitori/figli	Incontri formativi/informativi sulla genitorialità	Percorsi di accompagnamento familiare individuali	
Sostenere per sostenersi: percorsi di accompagnamento all'autonomia	Formazione lavorativa	Tirocini	Autonomia abitativa	
Conoscere	Attività di apprendimento	Spazi lettura genitori e bambini	Attività culturali esterne	Cineforum
Crescere nelle relazioni	Laboratori sulle emozioni	Laboratori sulle relazioni	Giochi di ruolo	Spazi di aggregazione non strutturati
Fare – I laboratori	Laboratori artistici	Laboratori di manualità	Laboratori musicali	Laboratori teatrali
Formazione e convegni	Corsi di formazione	Convegni		
Giocare	Giochi di gruppo	Sport	Danza	Campi estivi

Per ogni attività o evento selezionato gli operatori hanno la possibilità di inserire una breve descrizione e tutti i materiali prodotti, quali foto, video, locandine e opuscoli, programmi, documenti di approfondimento e relazioni operative rispetto a quanto realizzato.

Parallelamente alla piattaforma documentale finalizzata alla consultazione, è stata sviluppata una seconda piattaforma dedicata all'attività di caricamento e revisione del materiale immesso dai servizi socioeducativi.

L'area di lavoro è accessibile tramite login dal *footer* della piattaforma documentale e prevede un pannello personalizzato per ogni gestore e per ogni servizio; permette l'inserimento delle informazioni relative all'ente, alle attività e agli eventi realizzati dai servizi e il caricamento degli allegati, supportando il caricamento in vari formati.

L'area di lavoro è stata sviluppata per permettere, inoltre, al gruppo di lavoro e alle referenti del Comune di visionare lo stato di avanzamento del processo di revisione e di pubblicazione dei materiali.

La piattaforma e l'area di lavoro sono state presentate agli operatori nel dicembre 2021 in due incontri realizzati presso il Palazzetto Urban.

Tenuto conto della qualità del materiale documentale inviato in precedenza da parte dei servizi, orientato più a una potenziale utenza che un pubblico di colleghi e professionisti, e delle difficoltà espresse dagli operatori rispetto alla selezione e all'elaborazione dei materiali, nella primavera del 2022 è stato dato avvio a un percorso formativo e di accompagnamento per sostenere le operatrici e gli operatori nella predisposizione di materiale documentale idoneo e coerente con le finalità della piattaforma. Sono pertanto stati realizzati due incontri nel mese di marzo e aprile 2022, con la richiesta di elaborazione e invio alla docente di materiali che sono stati analizzati nella loro completezza e hanno permesso un primo confronto nell'aprile 2022.

L'accompagnamento alla documentazione

La presentazione e condivisione delle finalità del lavoro sulla piattaforma documentale nelle sessioni plenarie ha visto una sua necessaria evoluzione nell'approfondimento e accompagnamento mirato alla produzione del materiale documentale, realizzato attraverso la costituzione di piccoli gruppi di lavoro costituiti a partire dalle équipes di laboratori di educativa territoriale, poli territoriali per le famiglie, centri diurni, percorsi di autonomia guidata e azioni innovative finalizzate al coinvolgimento e la partecipazione degli adolescenti.

In vista degli incontri, il Comune di Napoli e l'Istituto degli Innocenti hanno predisposto alcuni documenti operativi per illustrare sia il funzionamento della piattaforma documentale sia i contenuti che vi sarebbero confluiti. Si tratta delle *Indicazioni operative per la scrittura del materiale documentario per la piattaforma* e delle *Indicazioni tecniche per la selezione e realizzazione dei materiali per la piattaforma documentale*.

Gli incontri, realizzati a partire dalla primavera 2022, sono stati dedicati alla redazione dei testi relativi alla descrizione dell'ente gestore e alla ricostruzione di un'attività ritenuta significativa, hanno previsto la partecipazione di due piccoli gruppi (composti da circa cinque coordinatrici e coordinatori in rappresentanza del proprio servizio) che hanno lavorato direttamente sugli scritti da comporre. In ciascun incontro sono stati presentati i criteri da seguire nella scrittura dei due testi, rappresentanti nelle figure seguenti (box 4 e box 5).

Box 4. Criteri da seguire per la descrizione dell'ente gestore

Informazioni sull'ente:

Che tipo di ente è, qual è la forma giuridica? Quando è stato costituito?

Aree di interesse dell'ente:

Quali sono le aree di interesse dell'ente? Descrivere qui sinteticamente i filoni su cui opera l'ente (formazione, immigrazione, accompagnamento al lavoro, disabilità, ecc.)

Esperienza specifica:

Riportare il campo di attività relativo in maniera specifica alle politiche per l'infanzia e l'adolescenza (ad esempio, servizi socioeducativi, supporto alle famiglie, centri di aggregazione, orientamento professionale, gestione di strutture di accoglienza, ecc.).

Box 5. Criteri da seguire per la descrizione di un'attività significativa

Cosa:

Qual è l'attività svolta? Cosa è stato fatto? In che settore si colloca (educativo, preventivo, di accompagnamento, sostegno)? Fare emergere la valenza delle proposte, spiegando chiaramente perché l'attività è significativa.

Destinatari:

A chi si rivolge l'attività (bambini, adolescenti, nuclei familiari, target specifici, ecc.)?

Finalità:

Qual è l'obiettivo specifico dell'attività? Quali sono gli effetti diretti e indiretti che si vuole stimolare? Cosa si intende promuovere, sollecitare, valorizzare?

Come:

Come si è sviluppata? Quali metodologie sono impiegate? Perché sono state scelte quelle metodologie specifiche?

Chi sono i professionisti coinvolti? Sono coinvolti altri enti e/o organizzazioni? Come sono articolate le attività? Argomentare la scelta degli strumenti, facendo emergere l'intenzionalità che sta dietro a tali scelte.

Dove:

Quali sono gli spazi, i luoghi fisici in cui si svolge l'attività? Perché sono stati scelti questi spazi?

In generale, il *fil rouge* che guida l'attività di scrittura è la considerazione dei destinatari delle descrizioni: non si tratta di testi rivolti alla cittadinanza, ai potenziali utenti, all'amministrazione comunale o altre istituzioni bensì agli operatori del settore. La documentazione, dunque, è orientata a condividere le proprie esperienze, la metodologia impiegata, gli obiettivi rispetto ai bisogni rilevati, al fine di costruire una comunità di pratiche. Il linguaggio e lo stile narrativo devono rispecchiare questa finalità.

Un obiettivo non banale per operatori generalmente impegnati a redigere relazione di tipo più rendicontativo o descrivere l'attività ai potenziali utenti o alle famiglie dei bambini accolti presso i servizi, con modalità certamente diverse rispetto alla necessità di mettere in luce gli elementi invece più utili a uno scambio fattivo tra professionisti dello stesso settore.

Dopo la presentazione dei criteri, ogni gruppo ha prodotto una prima versione delle descrizioni di un ente e di una attività. Ciascun testo è stato presentato all'altro gruppo che ha evidenziato gli eventuali aspetti da valorizzare, approfondire o sintetizzare. Questo processo ha riguardato tutti i punti della scrittura, in particolare gli interrogativi relativi alla valenza dell'attività proposta, al perché della significatività della stessa e alla risposta che questa offriva ai bisogni educativi manifestati dai destinatari. Rispetto a questi aspetti, è stato chiesto agli operatori di privilegiare attività che fossero documentabili in termini di materiali prodotti (foto, video, locandine o altri tipi di pubblicazione), innovative nei termini delle metodologie o degli obiettivi o particolarmente consolidate per poter cogliere gli aspetti positivi di medio e lungo periodo o perché rappresentative dell'identità del servizio.

Il confronto si è rivelato particolarmente utile soprattutto per la descrizione dell'attività perché, soprattutto per i soggetti direttamente coinvolti, ha consentito l'emergere di riflessioni e saperi spesso taciti e non esplicitati, rispondendo dunque a quanto evidenziato in merito al potenziale riflessivo della documentazione nell'ambito del lavoro sociale ed educativo.

Conclusioni

Questo volume contiene i principali esiti del complesso percorso nato dalla collaborazione tra il Comune di Napoli e l'Istituto degli Innocenti nel periodo 2019-2023. Si tratta di una ricostruzione attraverso la quale si è tentato di testimoniare e documentare la ricchezza e la profondità di un lavoro difficile da racchiudere e sintetizzare.

La complessità di tale percorso è rappresentata da almeno tre tipologie di fattori: contestuali, sincronici e diacronici.

In prima battuta, la complessità è legata alle storie, alle situazioni, alle domande ai bisogni raccontati e manifestati da bambine e bambini, ragazze e ragazzi e famiglie a cui gli interventi socioeducativi si rivolgono. Collegata a questi aspetti è la complessità che fa capo, da un lato, ai servizi, alla loro organizzazione, alla gestione delle risorse e alla rete che unisce diversi ambiti per garantire il benessere dei minorenni e delle loro famiglie e, dall'altro, alla vulnerabilità di operatrici e operatori e alle esigenze di questi di lavorare in équipe anche per fronteggiare situazioni particolarmente complicate.

In seconda istanza, nel lasso di tempo considerato è intervenuta la pandemia da Covid-19 che ha sconvolto saperi, pratiche e dinamiche nelle vite di tutte e tutti e che, per quello che riguarda specificatamente questa sede, ha reso necessaria una re-invenzione delle attività che ha visti coinvolti in prima persona operatori, famiglie, bambine e bambini, ragazze e ragazzi. Come si è detto, il percorso formativo non si è interrotto durante la pandemia, ma si è trasformato per poter comunque supportare il Comune e gli operatori nella gestione dell'emergenza.

Infine, la complessità è data dalla continuità con cui le ultime esperienze formative si inseriscono in un percorso di lungo periodo, avviato nel 2015 e proseguito con intensità negli anni successivi. In questo arco temporale, si sono modificate le esigenze conoscitive e formative, sono cambiati gli operatori e le operatrici, si sono presentate dinamiche mai affrontate prima e criticità legate a punti di vista, approcci e linguaggi diversi. Non è venuto meno, tuttavia, l'interesse e l'impegno da parte dei protagonisti di questo percorso nell'individuare e nell'accogliere tematiche e aspetti nuovi da approfondire.

La finalità profonda dei percorsi formativi risiede nella volontà del Comune di Napoli di accompagnare i servizi in un processo di riposizionamento culturale, basato sulla riflessione sul senso dell'azione educativa e il ruolo degli operatori, sul miglioramento della qualità degli interventi e sull'incremento della capacità di monitorare, valutare e valorizzare complessivamente l'azione dei servizi. Dal 2015 in poi, tale processo si è orientato a fornire, attraverso formazione, supervisione e ricerca, gli elementi

per incidere sui meccanismi di innovazione organizzativa e metodologica, e ad accedere grazie a un *know-how* specializzato a chiavi interpretative per analizzare i processi, raccogliere e leggere i dati sui servizi.

Rispetto alle tematiche relative a educazione, bambini e famiglie, educatori e servizi socioeducativi affrontate nel 2016, al potenziamento delle competenze metodologiche e della sinergia tra queste e le dimensioni teoriche e tecniche nel lavoro educativo al centro del percorso del 2017 e agli approfondimenti tematici specifici per operatori di LET, centri diurni e poli per le famiglie condotti nel 2019, il percorso qui sintetizzato ha presentato degli aspetti di continuità e innovazione.

In questo triennio hanno trovato spazio, ad esempio, l'attenzione sugli strumenti di progettazione, la commistione tra elementi teorici e lavoro sul campo proposti dall'offerta formativa, la costruzione di strumenti di lavoro, il rafforzamento della riflessività degli operatori e la configurazione di un quadro di lavoro condiviso e orientato alla definizione di linguaggi e pratiche comuni.

L'innovazione si coglie inoltre nel coinvolgimento dei Servizi sociali territoriali e nel affinamento di alcune competenze legate alla documentazione delle attività e degli eventi realizzati dai servizi socioeducativi, che trovano nel sistema documentale delle pratiche dei servizi per l'infanzia e l'adolescenza uno spazio in cui essere condivisi, valorizzati, resi fruibili e comunicabili.

Il percorso presenta importanti elementi di originalità e innovazione anche rispetto alle proposte formative rivolte ai diversi servizi: il valore e la dimensione professionale dell'intervento educativo, congiuntamente a una riflessione su progettualità e progettazione, metodologie di gruppo e valutazione, per i centri diurni; il passaggio dalla progettualità relativa alla dimensione individuale (con il PEI) a quella di gruppo (PEG), con le relative implicazioni metodologiche, per i LET; un approfondimento sul dispositivo dell'educativa domiciliare per i poli; infine, le tematiche relative alla presa in carico e al lavoro con i genitori dei bambini e ragazzi accolti, alle sinergie tra educatori e assistenti sociali e alla progettazione educativa per le comunità residenziali.

Ripensando al *file rouge* che integra i diversi interventi realizzati dal 2015, all'acquisizione di consapevolezza a cui mirano i primi percorsi si unisce il potenziamento metodologico e la specializzazione delle fasi successive, mentre quest'ultimo segmento dialoga ancora più profondamente con le esigenze formative e le finalità a cui rispondono i diversi servizi socioeducativi a carattere diurno e i servizi residenziali.

La complessità a cui fa riferimento il titolo del lavoro e che si evince pienamente dal contenuto di questo testo è destinata ad arricchirsi ulteriormente nei prossimi anni grazie a nuove sfide che si pongono di fronte ai servizi sopramenzionati e a nuovi ambiti da coinvolgere. I prossimi passaggi, infatti, perseguono l'obiettivo di proseguire e consolidare il lavoro di riflessione e supervisione avviato con i servizi socioeducativi diurni e i servizi residenziali. Al contempo, si configura un ampliamento degli orizzonti che vedrà coinvolte congiuntamente le équipes dei servizi educativi e socioeducativi al fine di potenziare un sistema integrato dei servizi afferenti all'area welfare e all'area educativa.

Bibliografia

- Agazzi, A. (1968). Problemi e maestri del pensiero e della educazione. Brescia, La Scuola.
- Bertolini, P. (2005). Ad armi pari. La pedagogia a confronto con le altre scienze sociali. Torino, Utet.
- Bondioli, A., Ferrari, M. (a cura di) (2006). Manuale di valutazione del contesto educativo. Teorie, modelli, studi per la rilevazione della qualità nella scuola. Milano, FrancoAngeli.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecologia dello sviluppo umano. Bologna, Il Mulino.
- Bruzzone, D. (2018). L'insolita minestra: riscattare il senso dell'esperienza quotidiana, in Iori, V. (a cura di), *Educatori e pedagogisti. Senso dell'agire educativo e riconoscimento professionale* (p. 97-109). Trento, Erickson.
- Bucciarelli, C. (1993). Adulti-adolescenti: comunicazione cercasi. Roma, AVE.
- Coco, D. (2015). La relazione educativa a scuola, per un'educazione in movimento. *Formazione e insegnamento*, n.1, p. 129-142.
- Comune di Napoli (2017). Educare nella complessità. Orientamenti e sfide. Firenze, Istituto degli Innocenti.
- Comune di Napoli (2018). Educare nella complessità. Pratiche e riflessioni. Firenze, Istituto degli Innocenti.
- Comune di Napoli (2019). Educare nella complessità. Metodologie e strumenti. Firenze, Istituto degli Innocenti.

- Contini, M. (2000). Il gruppo educativo. Luogo di scontri e di apprendimenti. Roma, Carocci.
- Corsi, M., Stramaglia, M. (2009). Dentro la famiglia. Pedagogia delle relazioni educative familiari. Roma, Armando Editore.
- Cyrułnik, B., Malaguti, E. (2005). Costruire la resilienza: La riorganizzazione positiva della vita e la creazione di legami significativi. Trento, Erickson.
- Deluigi, R. (2015). Dialogo. Forme di prossimità d-istanti, in Catarci, M., Macinai, E. (a cura di), *Le parole-chiave della Pedagogia interculturale. Temi e problemi nella società multiculturale* (p. 113-130). Pisa, ETS.
- Demetrio, D. (1994). Costruire processi educativi: alfabeti per capire, criteri per operare, strumenti per valutare, in Maurizio, R. (a cura di), *Adolescenti, educazione e aggregazione*. Padova, Fondazione Zancan.
- Dunst, C. J., Johanson, C., Trivette, C.M. *et al.* (1991). Family-oriented early intervention policies and practices: Family-centered or not?. *Exceptional children*, n. 2, p 221-229.
- Fabbri, L. (2007). Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo. Roma, Carocci.
- Frasca, R. (2011). Prefazione, in M.V. Isidori, *Educatamente con l'emergenza*. Roma, Monolite.
- Grietens, H. (2010). Discerning European perspectives on evidence-based interventions for vulnerable children and their families. *International journal of child and family welfare*, n. 1/2, p. 6-17.
- Kolb, D.A. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ, Prentice Hall.
- Laudadio, A., Fiz Perez, F.J., Mazzocchetti, L. (2011). Valutazione della resilienza negli adolescenti. Trento, Erickson.
- Milani, P. (2020). È nato un nuovo smart welfare?. *Animazione sociale*, n. 2, p. 31-34.
- Omer, H., Piacentini, D. (2021). La resistenza non violenta. Un approccio innovativo ai problemi comportamentali e psicologici di ragazzi e adolescenti. Roma, Alpes Italia.
- Palmieri, C. (2018). Dentro il lavoro educativo. Pensare il metodo, tra scenario professionale e cura dell'esperienza educativa. Milano, FrancoAngeli.
- Plutchik, R. (1995). *Psicologia e biologia delle emozioni*. Torino, Bollati Boringhieri.
- Plutchik, R. (2011). The nature of emotions: clinical implication. *American Scientist*, n. 4, p. 344-350.

- Pourtois, J.P., Desmet, H. (2007). L'educazione implicita. Socializzazione e costruzione dell'identità. Pisa, Edizioni Del Cerro.
- Premoli, S. (2012). Bambini, adolescenti e famiglie vulnerabili. Nuove direzioni nei servizi socioeducativi. Milano, FrancoAngeli.
- Premoli, S. (2013). Analisi dei progetti in tema di attività di educativa territoriale e di educativa domiciliare, in Rossi, V., Mattiuzzo, C. (a cura di), *I progetti nel 2011. Lo stato di attuazione della legge 285/97 nelle Città riservatarie* (p. 171-212). Firenze, Istituto degli Innocenti.
- 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 Editore.
- Schein, E. (2010). Le forme dell'aiuto. Come costruire e sostenere relazioni efficaci. Milano, Raffaello Cortina Editore.
- Schein, E. (2021). L'arte di fare domande. Quando ascoltare è meglio che parlare. Milano, Guerini Next.
- Sennet, R. (2012). Insieme. Rituali, piaceri, politiche della collaborazione. Milano, Feltrinelli editore.
- Sheir, H. (2001). Pathways to participation: openings, opportunities and obligations. *Children & Society*, n. 2, p. 107-117.
- Triani, P. (2001). Ipotesi sul metodo dell'animazione. *Animazione sociale*, n. 2, p. 70-81.
- Vaccarelli, A. (2016). Le prove della vita. Promuovere la resilienza nella relazione educativa. Milano, FrancoAngeli.
- Walsh, F. (2008). La resilienza familiare. Psicoterapia con la famiglia. Milano, Raffaello Cortina Editore.
- Wenger, E. (2006). Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità. Milano, Raffaello Cortina Editore.

