



Educare nella **complessità**
pratiche e riflessioni





Assessorato al Welfare
Direzione Welfare e Servizi educativi
Servizio Politiche per l'infanzia e l'adolescenza

Educare nella complessità: pratiche e riflessioni

*Percorso di formazione a accompagnamento allo sviluppo
dei servizi socio-educativi a carattere diurno
del Comune di Napoli
(secondo anno)*



Area formazione, monitoraggio e ricerca
SERVIZIO FORMAZIONE

Responsabile del progetto per il Comune di Napoli
Barbara TRUPIANO

Responsabile del progetto per l'Istituto degli Innocenti
Sabrina BRESCHI

Ha curato la stesura del documento
Roberto MAURIZIO

I servizi socio-educativi territoriali della città di Napoli hanno proseguito il percorso formativo avviato nel 2015-2016 e questo testo descrive il percorso realizzato nel corso del 2017. (Pubblicazione realizzata nel 2018).

*La prima parte illustra come si è arrivati alla scelta degli obiettivi da raggiungere, dei contenuti da trattare e dell'impianto metodologico del lavoro formativo.
La seconda parte illustra i contenuti trattati e i prodotti cui si è giunti nel percorso.
La terza parte presenta considerazioni di sintesi del percorso realizzato.*

***Si ringraziano per la preziosa e stimolante collaborazione quanti hanno partecipato alle attività del gruppo ristretto di progettazione formativa: Amalia COLUCCI, Rosalba GIAMPIETRO, Immacolata GUARRACINO, Ugo PUGLIESE, Bruno SALVATORE, Renato SAMPOGNA, Ciro TORIELLO, Barbara TRUPIANO.
Si ringraziano anche gli assistenti sociali del Comune di Napoli, gli educatori e tutti gli operatori che hanno partecipato al percorso formativo.***

Introduzione

Questo testo presenta il lavoro formativo promosso nel 2017 dal Comune di Napoli insieme -e per- ai servizi socio-educativi territoriali (Laboratori di Educativa Territoriale, Centri diurni e Poli per la famiglia) e operatori dei Centri di Servizio sociale territoriale, realizzato con la collaborazione dell'Istituto degli Innocenti di Firenze.

Si tratta della prosecuzione di un primo percorso formativo già realizzato tra il 2015 e 2016, che ha coinvolto oltre duecento operatori (educatori, assistenti sociali, psicologi, etc.) ed in relazione al quale è stato prodotto un primo documento **Educare nella complessità**.¹

Il percorso di cui si dà conto in questo testo, è stato realizzato nel 2017, in continuità con il lavoro precedente, sempre con il coinvolgimento di circa duecento operatori.

Si è trattato di un percorso avviato da un seminario cittadino rivolto a tutti (realizzato il 10 febbraio) e imperniato su due diverse - ma parallele - attività di lavoro: laboratori territoriali (a) e laboratori cittadini (b).

I laboratori territoriali, ovvero percorsi decentrati a livello territoriale. Sono stati organizzati riunendo insieme operatori dei tre servizi socio-educativi e dei Centri di Servizio sociale territoriali con riferimento alle municipalità. Sono stati pensati come occasione di scambio e approfondimento metodologico tra operatori di servizi diversi per aumentare la capacità di lavorare in rete e di utilizzare strumenti di lavoro comuni.

Operativamente sono stati costituiti cinque gruppi di lavoro formativo (di circa 40 operatori ciascuno), ognuno composto da operatori di due municipalità:

- gruppo 1: *Municipalità 4-6*
- gruppo 2: *Municipalità 3-7*
- gruppo 3: *Municipalità 1-2*
- gruppo 4: *Municipalità 5-8*
- gruppo 5: *Municipalità 9-10*

Ogni gruppo si è incontrato tre volte con cadenza mensile, per un totale quindici incontri, e di dodici ore di formazione per ciascun operatore. Ogni incontro ha avuto una diversa centratura tematica:

- il primo incontro è stato dedicato all'agire educativo con particolare attenzione ai genitori,
- il secondo è stato dedicato all'agire educativo con particolare attenzione ai ragazzi,
- il terzo è stato dedicato all'agire educativo integrato con altri servizi e soggetti del territorio.

I tre laboratori cittadini, di una giornata ciascuno, sono stati rivolti a una cinquantina di operatori di uno solo dei tre servizi. Sono stati pensati come opportunità di approfondimento su alcuni temi specifici per gruppi omogenei:

- il progetto educativo individualizzato (PEI) e il rapporto con il progetto di servizio (nel seminario rivolto agli educatori dei Let e nel seminario rivolto agli educatori dei Centri polifunzionali),
- il sostegno alla genitorialità e il rapporto con i PEI nel seminario con gli operatori dei Poli per la famiglia.

I temi trattati nel percorso formativo e la metodologia formativa adottata, sono stati individuati e messi a punto dall'Istituto degli Innocenti, insieme al **Servizio Politiche per l'infanzia e l'adolescenza** del Comune di Napoli e con la collaborazione di un gruppo di referenti degli enti gestori dei servizi implicati nella formazione (che aveva già collaborato alla realizzazione del primo percorso formativo). Diversi di questi soggetti hanno, anche, collaborato direttamente alla realizzazione dei laboratori, svolgendo la funzione di conduttore/facilitatore dei sotto-gruppi di discussione.

¹ Cfr. AA. VV., *Educare nella complessità. Orientamenti e sfide. Anno 2015-16*, Comune di Napoli e Istituto degli Innocenti, 2017.

I nodi metodologici dell'agire educativo

Prima di iniziare la descrizione di quanto raccolto nel nuovo percorso formativo è opportuno focalizzarne gli obiettivi e le tematiche che sono strettamente connessi a quanto prodotto nel primo. Nel capitolo conclusivo del testo ***Educare nella complessità***, infatti, si affermava che il lavoro degli educatori nei servizi territoriali napoletani si caratterizza per essere un intervento educativo che conosce e costruisce mentre agisce, che è, al contempo, azione e ricerca sociale.

Si tratta di una prospettiva metodologica molto complessa perché mette in gioco una competenza professionale che deve essere capace, al contempo:

- di sguardi competenti nel lungo periodo e nel 'qui e ora';
- di cogliere/recuperare/integrare informazioni di tipo oggettivo e percezioni, fatti e atteggiamenti, cose dette e cose non dette;
- di 'leggere' le situazioni di bambini e famiglie andando oltre il visibile;
- di avere/pensare/costruire un progetto globale nella mente ma, anche, di non esserne troppo condizionati;
- di accogliere le incertezze, proprie e altrui, come strumento per leggere la relazione educativa e il percorso in atto.

Emergeva, a conclusione del primo percorso formativo, la consapevolezza che il sistema dei servizi socio-educativi territoriali napoletani è chiamato ad affrontare una sfida particolarmente importante: agire nella complessità consapevolmente utilizzando uno sguardo nuovo, prima che pratiche innovative. Uno sguardo nel quale – e grazie al quale – educatori e organizzazioni di lavoro sociale ed educativo possono rendersi conto di concorrere alla complessità sociale: non esiste una realtà nella quale vi è chi ha problemi, bisogni e vicende difficili e chi, al contrario ha solo competenze, esperienze e risorse (e senza complessità) ed è chiamato a risolvere i problemi, trovare modi per soddisfare i bisogni, rendere più facili le difficoltà dei primi soggetti. Gli educatori (e le organizzazioni che predispongono, impostano, sviluppano, curano, sostengono, monitorano, modificano, valutano il loro lavoro) sono parte della complessità non solo perché la trattano come oggetto di lavoro quanto perché essi stessi concorrono a generarne con il loro lavoro.

In questa prospettiva il lavoro dell'educatore è, soprattutto, un lavoro di scoperta durante il processo: occorre dotarsi della possibilità di guardare, osservare, capire, riflettere, connettere azioni e pensieri, prospettive teoriche e fatti concreti, saperi "alti" e saperi "bassi". Tutto ciò da soli (per quanto ciascuno è in grado di poter fare) ma, soprattutto, insieme ai colleghi del proprio servizio, insieme altri colleghi nel territorio specifico in cui si opera, insieme ai colleghi dei servizi simili del territorio cittadino. Ma, anche, insieme ai destinatari (bambini, adolescenti, famiglie).

Questa strada chiede molto a tutti gli operatori e promette poco. Promette, però, di rendere il lavoro degli educatori più comprensibile a sé e agli altri, più apprezzabile, più valorizzabile. Ma, anche, più umile e consapevole dei rischi che sono connessi all'esercizio del ruolo educativo sperando di arrivare a non sentirsi (e non essere vissuti dagli altri) come "esperti di troppo".²

Il nuovo percorso formativo: obiettivi, contenuti e metodologia

Tutto ciò si è concretizzato nella scelta dell'impianto di obiettivi, contenuti e metodo del secondo percorso formativo.

² Il richiamo è al pensiero di Ivan Illich che porta al centro delle questioni il possibile peso invalidante che le professioni sociali svolgono (possono svolgere) nei confronti delle persone. Cfr. Illich I., *Esperti di troppo. Il paradosso delle professioni invalidanti*, Erickson, Trento 2008.



L'obiettivo formativo è stato individuato nell'aumentare negli educatori:

- la competenza metodologica per aumentare la qualità del loro intervento e dei servizi nel loro insieme;
- la consapevolezza del rapporto tra dimensioni teoriche e dimensioni metodologiche e tecniche nel lavoro educativo.

Un obiettivo indiretto del percorso formativo è stato individuato, anche, nel favorire il confronto professionale tra assistenti sociali dei Centri di Servizio sociale territoriale e educatori dei servizi socio-educativi territoriali per aumentare la qualità dell'integrazione professionale.

Tra i tanti contenuti possibili per un proseguimento del percorso formativo ne è stato individuato uno che avrebbe potuto accomunare i tre servizi: l'agire educativo in relazione ai ragazzi, alle famiglie e agli altri servizi/operatori/agenzie del territorio con attenzione alle diverse modalità di declinazione operativa.

Il tema del progetto educativo è stato un tema trasversale sia ai laboratori territoriali sia ai seminari cittadini: nei primi con un approccio induttivo (dalle teorie alle prassi concrete) e nei secondi con un approccio deduttivo (dall'esperienza alla messa a fuoco di orientamenti).

Metodologicamente, per il percorso formativo, è stato adottato un approccio molto vicino alla supervisione: si è scelto di lavorare su interventi educativi veri, connessi ad adolescenti realmente esistenti, centrando l'attenzione nel percorso formativo soprattutto sul processo di analisi e valutazione dei dati necessario per delineare le strategie operative di tipo socio-educativo da adottare. Nei laboratori territoriali, quindi, ogni gruppo è stato articolato in tre sottogruppi con conduttore, ciascuno dei quali ha avviato i tre incontri condividendo tre diverse situazioni di lavoro. Ciò ha permesso a operatori di Let, Centri polifunzionali e Poli per la famiglia di lavorare su situazioni dei tre servizi e di riflettere insieme sulle problematiche e sui possibili progetti educativi ciascuno portando il proprio bagaglio di storie professionali, competenze e diversi modi di leggere le realtà dei minori e delle loro famiglie.

L'intreccio tra saperi pratici e saperi teorici, tra operatività e riflessività ha determinato, anche, nello sviluppo dei laboratori territoriali la decisione di proporre agli operatori partecipanti tre modi diversi di predisporre le informazioni sui casi e di svolgere il lavoro di analisi delle situazioni:

- nel primo incontro si è scelto di non fornire nessuna indicazioni per l'esposizione del caso e non indicare alcun approccio o tecnica specifica lasciando che fossero i singoli educatori a scegliere quali informazioni condividere e i gruppi in formazione ad autodeterminare la modalità di analisi dei dati presentati,
- nel secondo incontro si è scelto proporre agli operatori una particolare traccia di costruzione dell'esposizione iniziale sul caso nonché l'utilizzo della tecnica dell'albero dei problemi,
- nel terzo incontro si è scelto di proporre agli operatori un'altra traccia per la esposizione dei casi e l'adozione di un'altra tecnica per il lavoro di analisi: la swot analys.

In sintesi: i partecipanti ai laboratori territoriali:

- hanno lavorato su auto-casi (situazioni concrete tratte dalle loro pratiche operative),
- in gruppi eterogenei per servizio (Let, Centri Polifunzionali e Poli per la famiglia) con la partecipazione anche di assistenti sociali dei Centri di Servizio sociale territoriale,
- con un approccio molto vicino al lavoro di supervisione per condividere il processo di analisi delle informazioni e il processo di decisioni delle azioni educative da attuare,
- utilizzando tre diverse tecniche di esposizione delle informazioni sui casi e di analisi dei dati (libera, albero dei problemi e swot analys).

I tre seminari cittadini sono stati realizzati dopo l'effettuazione del primo ciclo di incontri dei laboratori territoriali. Ciò ha permesso di utilizzare quanto emerso nei laboratori (interrogativi, dubbi, elementi metodologici e teorici sul lavoro con i ragazzi) proponendo agli educatori un approfondimento più intenso sul rapporto tra orientamenti teorici e metodologici nell'agire educativo.

I seminari sono stati sviluppati con una metodologia formativa più tradizionale, basata sull'alternanza tra contributo dell'esperto, approfondimento in gruppi e confronto tra partecipanti e esperto.

Il seminario per gli operatori dei Let è stato introdotto con una ricognizione degli orientamenti teorici sulla progettazione educativa e delle ricadute sulla predisposizione del PEI (progetto educativo individualizzato). L'attenzione è stata posta sulla fase di diagnosi dei problemi educativi e sulla fase di individuazione e nominazione degli obiettivi educativi. Al lavoro in plenaria è seguita una fase in sottogruppi di approfondimento nei quali gli operatori sono stati invitati ad applicare quanto proposto nel contributo del formatore in relazione ad un caso presentato dallo stesso formatore. In questo modo ogni gruppo ha potuto approfondire un aspetto del lavoro di analisi e progettazione e nell'insieme, dall'ascolto del lavoro dei diversi sottogruppi, è stato possibile cogliere l'intreccio tra le diverse analisi e i diversi orientamenti operativi.

Il seminario per gli operatori dei Poli per la famiglia è stato introdotto con una riflessione sul senso del supporto alla genitorialità e sui diversi approcci scientifici e metodologici possibili con la messa a fuoco, in analogia a quanto avvenuto negli altri seminari, degli elementi utili alla predisposizione dei PEI per la famiglia e il minore interessato. Anche in questo caso il lavoro è seguito con l'attivazione di sottogruppi di approfondimento, ciascuno dei quali ha lavorato su una situazione cercando di analizzarla da diverse prospettive.

Il seminario per gli operatori dei Centri polifunzionali si è aperto con un contributo sul tema del servizio educativo e del progetto educativo sempre con l'attenzione posta al PEI, cui è seguito il lavoro di approfondimento in sottogruppi di lavoro su un caso proposto dal formatore che ha permesso di cogliere come la stessa vicenda umana e professionale possa essere analizzata e considerata da diversi punti di vista.

Box 1: Il lavoro formativo su casi

Il lavoro formativo realizzato nel secondo percorso è stato basato sulla **metodologia formativa dello studio di caso**, una metodologia che nasce negli Stati Uniti (Scuola di Chicago) in ambito sociologico intorno agli anni '20 e '30 del XX secolo. Negli anni '70 il suo utilizzo si estende dalla sociologia e dall'antropologia alle scienze dell'educazione e, via via, si afferma come metodologia per programmi di ricerca di tipo qualitativo (utilizzato soprattutto nella fase "esplorativa").

In questo caso ci si colloca in un percorso di "ricerca formativa", nella quale la dimensione di ricerca è funzionale alle finalità formative dell'iniziativa: aumentare le competenze metodologiche degli operatori (educatori e assistenti sociali) impegnati nel sistema dei servizi socio-educativi territoriali napoletani per aumentare la qualità del loro intervento e dei servizi nel loro insieme; aumentare la consapevolezza degli operatori (educatori e assistenti sociali) del rapporto tra dimensioni teoriche e dimensioni metodologiche e tecniche nell'agire educativo.

Alcuni aspetti peculiari di questa metodologia

Lo studio di caso è un'indagine empirica che studia un fenomeno entro il suo contesto di vita reale, permettendo di conservare le caratteristiche uniche e significative degli eventi reali della vita.

Lo studio di caso in formazione:

- mira a tenere conto il più possibile della complessità della situazione concreta in cui gli eventi sotto esame si verificano, partendo dal presupposto che esistano molti più fattori che operano nella situazione osservata di quanti sia possibile considerarne in una ricerca astratta,



- favorisce la riflessione sulla circolarità tra pratica e teoria,
- stimola la consapevolezza sulla complessità degli aspetti che intervengono nell'azione educativa,
- dà spazio a una pluralità di elementi che emergono nel "qui e ora" della situazione riportata,
- permette di mettere in luce azioni/comportamenti delle persone coinvolte, nonché la presenza di elementi esterni, dispositivi normativi e sociali, ... che intervengono nella situazione.

È una metodologia di lavoro che avvicina la formazione alla supervisione soprattutto alle esperienze di supervisione più centrate sulle azioni professionali che sui vissuti degli operatori (relativamente al caso) o sulle dinamiche del gruppo di operatori. La differenza sostanziale è rappresentata proprio dal tipo di soggetti coinvolti. In supervisione si tratta di un gruppo ristretto, che lavora da tempo insieme in un determinato servizio e che ha delle dinamiche relazionali e sociali proprie connesse al lavoro comune, all'ambiente frequentato insieme, alle storie personali e alle relazioni umane che in quell'ambiente si sono sviluppate e che si attende dalla supervisione un supporto per lavorare in gruppo meglio.

In formazione, come nel caso del percorso formativo realizzato a Napoli con gli operatori dei servizi territoriali, tutti questi aspetti sono assenti: il numero di operatori partecipanti è elevato, appartengono a équipes di lavoro diverse ed anche a enti diversi; hanno scarse o del tutto assenti relazioni pregresse tra di loro (in diversi casi non si conoscono proprio) e le dinamiche relazionali e sociali sono molto meno rilevanti e incidenti che nelle normali équipes operative e i partecipanti si attendono dalla formazione di apprendere e migliorare il loro lavoro soprattutto rispetto alle dimensioni metodologiche e tecniche.

Aspetto tecnico

Concretamente il lavoro consiste nell'affidare a un gruppo di persone il racconto fedele di un insieme di avvenimenti o di una situazione problematica e nel promuovere una discussione per analizzare il problema, per comprendere meglio le ragioni profonde degli eventi e dei comportamenti agiti dai diversi ruoli in gioco.

Gli obiettivi che la tecnica persegue sono sostanzialmente due:

1. il primo, focalizzato sui contenuti specifici del caso, è finalizzato all'apprendimento di competenze su come diagnosticare e intervenire in situazioni analoghe a quelle presentate nel caso esposto e discusso. Il contenuto del caso rappresenta il "testo" di riferimento per le future e analoghe situazioni lavorative o non in cui i partecipanti si troveranno a decidere; in tal caso conviene che il livello dei contenuti sia affine al reale ambito dei partecipanti.
2. il secondo, focalizzato sulle modalità d'approccio al caso, è quello di favorire lo sviluppo di capacità di analisi e di decisione mediante lo studio di situazioni e di problemi complessi. Il caso è un "pretesto" utile a sviluppare la capacità di comprendere e valutare situazioni complesse, di individuare le possibili opzioni, di effettuare le scelte più adeguate alla soluzione dei problemi. In tale situazione il caso non deve, generalmente, essere affine al reale contesto lavorativo dei partecipanti.

Il metodo, quindi, è fondamentalmente incompatibile con l'idea stessa di una soluzione tipo: esso presuppone che un problema, riportato nel suo contesto sociale, non ammetta un'unica soluzione, ma che possano esserci soluzioni diverse, in funzione di colui che risolve il problema.

Competenze in gioco

Questa metodologia di lavoro permette lo sviluppo delle seguenti competenze:

- analizzare le informazioni di cui si è in possesso e porre in evidenza le connessioni;
- tentare una diagnosi, anche senza essere in possesso di tutte le informazioni;
- distinguere cause ed effetti;
- collegare le proprie conoscenze, capacità ed atteggiamenti nel tentativo di prospettare soluzioni al problema proposto;
- prevedere gli effetti delle soluzioni alternative considerate sulla base di valori e criteri impliciti;
- sensibilizzare all'interazione e alla discussione creando condizioni che facilitano la comprensione reciproca;
- assumere un atteggiamento ricettivo nei confronti dei compagni.

I vari tipi di casi

Si possono distinguere generalmente sei tipi di casi:

1. I **casi di "decisione"**: questi casi descrivono, da una parte, una situazione di partenza resa esplicita e precisa nei suoi particolari e, dall'altra, uno scopo, ossia una situazione cui si vuole arrivare. Il gruppo ha il compito di individuare i mezzi o le soluzioni più adeguate per arrivare allo scopo. Si potrebbero chiamare anche "casi di

soluzione di problemi”, in quanto il gruppo a fronte di una situazione di partenza già diagnosticata deve trovare la soluzione ritenuta migliore.

2. I **casi di studio dei problemi**: simili ai precedenti questi casi differiscono nella situazione di partenza che sarà meno definita, “per esempio, si forniscono delle informazioni necessarie, rilevanti, e, nello stesso tempo, delle informazioni irrilevanti (sarà il gruppo a dover scegliere), ci si varrà in maggior misura del fattore umano che a volte sarà predominante (i personaggi si faranno conoscere per il loro carattere, spesso ‘indicato’ dal loro comportamento o condotta precedente); certe informazioni potranno mancare o essere incomplete (per creare incertezza e indeterminazione)”.

3. I **casi di studio dei casi**: il caso in oggetto è “reale” e viene presentato integralmente, con riferimento anche ai personaggi che vi sono coinvolti, con le loro caratteristiche e i loro comportamenti. L’importanza del caso reale è che la complessità che si presenta non potrà mai essere reinventata con tutte le sue caratteristiche. Il fatto che il caso sia stato effettivamente vissuto significa anche che, essendovi posto un problema, è stata presa almeno una decisione che, una volta attuata, potrà aver fallito o raggiunto il suo scopo. Quest’ultimo dato è fondamentale: uno studio dei casi non dovrebbe mai far vedere una soluzione che ha funzionato, ciò per evitare di trasmettere l’idea che esista una soluzione tipo. Il gruppo, utilizzando materiale reale e vivo, valuterà la diagnosi e le decisioni già effettuate da altri come oggetto d’analisi e come opportunità per cogliere alternative possibili.

4. I **casi di identificazione dei problemi**: nei primi tre casi, l’identificazione delle difficoltà, del problema sollevato dal caso, è evidente (generalmente c’è un tema centrale e uno o due temi annessi). Una difficoltà che gli altri casi non risolvono è quella di scoprire, d’identificare i problemi, non quelli apparenti ma quelli reali, in una data situazione.

5. **L’incident method** (o incident progress): nel quale i componenti di un gruppo devono prendere in esame un breve resoconto di una situazione stressante e devono portare alla luce i dati rilevanti prima ancora di analizzare il problema.

6. **Serie di case method**: si tratta di una serie di incidents o sviluppi che vengono presi in esame, uno alla volta in ordine cronologico.

Riferimenti bibliografici

Cecconi L., *La ricerca qualitativa in educazione: studio di caso e analisi testuale*, Franco Angeli, Milano 2002.

Demetrio D. (a cura di), *Educare è narrare. Le teorie, le pratiche, la cura*, Mimesis, Milano 2012.

Iori V., Augelli A., Bruzzone D., Musi E., *Ripartire dall’esperienza. Direzioni di senso nel lavoro sociale*, Franco Angeli, Milano 2010.

Mortari L., *Apprendere dall’esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, Carocci, Roma 2003.

Niero M., *Case Study. Aspetti metodologici e indicazioni pratiche*, Emme&Erre Libri, Padova 2001.

Riva M. G., *Il lavoro pedagogico come ricerca dei significati e ascolto delle emozioni*, Guerrini, Milano 2004.

Yin R. K., *Lo studio di caso nella ricerca scientifica. Progetto e metodi*, Armando Editore, Roma 2005.

La struttura di questo testo

Questo nuovo testo è stato predisposto per raccogliere quanto emerso dal secondo percorso formativo. È diviso in tre parti, ciascuna dedicata ad uno dei temi posti al centro delle riflessioni: l’agire educativo con le famiglie, l’agire educativo con bambini e ragazzi, l’agire educativo tra operatori e servizi.

Nel trattare ciascuno dei tre temi sono riprese – in modo integrato – le riflessioni e i contenuti emersi nei Laboratori territoriali e nei seminari cittadini.

Il testo è integrato con alcuni box, dedicati all’approfondimento di alcuni temi particolari, di carattere metodologico o tecnico.

Il testo è arricchito, anche, da vignette e filastrocche.



La fatica dell'analisi

Il tema dell'agire socio-educativo con le famiglie è stato approfondito sia nel primo ciclo dei Laboratori territoriali sia nel seminario cittadino con gli operatori dei Poli per la famiglia, con metodiche diverse ma coerenti tra loro. Nei Laboratori territoriali gli operatori dei Servizi sociali e dei Servizi socio-educativi territoriali sono stati invitati a condividere dei casi in gruppo, presentando le situazioni sino all'emergere di un "problema da affrontare". I singoli gruppi sono, così, diventati contesto di confronto su situazioni e su strategie educative da adottare.

La prima parte del lavoro, dedicata all'analisi delle situazioni familiari poste al centro dell'attenzione, ha reso evidente in tutti i gruppi la complessità insita nei sistemi familiari presi in esame.

Le storie familiari raccontate hanno dato conto, infatti, di intrecci non facilmente comprensibili (e, a volte, neanche facilmente riconoscibili): di intrecci tra storie individuali dei singoli componenti e relazioni intra-familiari e extra-familiari, tra relazioni intergenerazionali e relazioni tra pari ma, anche, di intrecci tra le diverse problematiche con cui il nucleo familiare si misurava (condizioni di vita economiche, psico-sociali, salute, educative, ecc.).

È emersa, anche, l'importanza degli stili familiari e degli stili comunicativi-relazionali che si costruiscono e sedimentano – anche nel passare delle generazioni – nelle famiglie e di quanto essi incidano nei comportamenti individuali anche a distanza di anni.

L'impegno nella comprensione della situazione di una famiglia ha generato negli operatori dei servizi socio-educativi territoriali non poche difficoltà: fatica a ri-costruire le storie, perché a volte ci sono molte storie che si intrecciano; fatica a individuare un problema centrale da cui partire, perché a volte ci sono molti problemi che si presentano come prioritari; fatica a capire quali informazioni servono, perché a volte c'è sovrabbondanza di informazioni ma non sempre utili, a volte carenza o assenza totale di informazioni essenziali.

L'assenza di domande guida e criteri metodologici e tecnici per la fase di analisi ha lasciato più liberi gli operatori di lavorare come ritenevano più opportuno ma, paradossalmente, ha reso ancora più difficile il lavoro nei gruppi, determinando l'emergere di diverse questioni connesse ora al linguaggio utilizzato, ora connesse ai criteri utilizzati per l'analisi ora, più in generale, al senso dell'analisi.

I gruppi hanno cominciato, di conseguenza, a misurarsi con alcune questioni, quali ad esempio:

- come si comprende una situazione familiare?
- come si definisce una situazione familiare?
- cosa vuole dire "buona" genitorialità?
- come si capisce con quale tipo di genitorialità si sta interagendo?

Il confronto ha permesso di cogliere come questi interrogativi rappresentino sempre per i servizi sociali e per i servizi socio-educativi temi particolarmente importanti e delicati. Sono in gioco, infatti, i riferimenti teorici e le visioni di famiglia, educazione, società, infanzia degli operatori e dei servizi che sovente sono dati per scontate e che tali non sono. Anche tutti gli operatori sono impegnati in un sistema di servizi alla persona e alla famiglia, ciascuno mantiene forti i legami con i propri modi di considerare la realtà, di valutarla, di rappresentarla. La stessa esperienza familiare potrebbe, in altri termini, essere vista, percepita, valutata, significata e rappresentata in modi anche molto diversi dagli operatori impegnati nei servizi e ciò non solo in base alle diverse teorie o paradigmi scientifici di riferimento ma, più in generale, in base alle diverse esperienze umane e ai diversi modi di pensare l'umano che ciascuno costruisce nel corso della propria storia personale.

Il confronto nei gruppi ha reso evidente, inoltre, la difficoltà per il singolo operatore di comprendere "perfettamente" una situazione familiare in quanto le variabili in gioco sono moltissime e non tutte

governabili (gestibili) in modo adeguato. Il lavoro in gruppo ha offerto una opportunità di maggiore adeguatezza: si è determinata, infatti, la possibilità di spostare il livello della riflessione e dello scambio, dal confronto sulla situazione familiare in oggetto al confronto su come gli operatori del gruppo di lavoro leggono, analizzano e valutano la situazione familiare in oggetto. Il passaggio ad un lavoro di questo tipo (ovvero, meta-cognitivo) è stata un'occasione di apprendimento e crescita professionale in una prospettiva di ricerca-azione, in quanto ciascuno ha contribuito ricercando a partire dal lavoro concreto. Questo passaggio ha permesso, altresì, di considerare il "peso", ovvero il valore, di ciascun punto di vista, non solo quello dell'operatore ma anche quello della famiglia. Riconoscere che la famiglia ha un suo punto di vista sulla situazione che la riguarda ha implicato per gli operatori valutare se e come accogliere e interagire con questo punto di vista. Riconoscere il punto di vista della famiglia implica riconoscere i diversi punti di vista dei soggetti componenti il nucleo familiare di cui ci si occupa (madre, padre, figlio, nonno, ecc.) e non solo di uno dei soggetti. L'esperienza dei gruppi ha permesso di cogliere come agire educativamente nella complessità richieda un atteggiamento particolare: considerare la dimensione oggettiva della famiglia ma, anche, quella soggettiva (rappresentazioni, significati, memorie, ecc.) di ciascuno dei componenti per costruire e accettare una rappresentazione di ciascun sistema familiare ricca e plurale, parziale, dinamica e in progress.

A questo proposito è utile riprendere il pensiero di Morin, che, a proposito della complessità, propone una riflessione particolarmente interessante³. Della complessità - a suo avviso - si ha un'immagine statistica, numerica, connessa all'enorme quantità d'informazioni che abitano una determinata situazione. Invita a riflettere sul fatto che la complessità è anche dove c'è un solo numero, un solo soggetto, perché la complessità sta nell'intimo del singolo essere vivente. La complessità non comprende solo la quantità di unità, di soggetti, di realtà, di interazioni, di scambi e di interferenze tra gli uni e gli altri; tutte cose che giustamente esistono e che mettono alla prova in modo molto consistente perché più soggetti, più interazioni ci sono, più si va in difficoltà. Ma la complessità - secondo Morin - comprende anche una quota d'incertezza, di indeterminazione, di aleatorietà: non si è in grado di conoscere tutto perché alcune cose non sono conoscibili.

Sono riflessioni che aiutano a capire la fatica vissuta dagli educatori nelle relazioni con le famiglie e nel lavoro di analisi delle situazioni familiari: il problema non è solo, quindi, nella quantità di informazioni di cui si dispone o nella qualità delle stesse (parzialità vs completezza, coerenza vs incoerenza, ecc.) ma nel fatto che le storie familiari sono conoscibili e comprensibili solo parzialmente e solo nel lungo periodo. Una parte del problema, sostiene Morin, risiede negli aspetti di complessità portati dagli operatori (più in generale, dai soggetti e dai contesti che operano con e per le famiglie): in particolare incidono i modi di pensare, di vedere, di vivere, di conoscere e, anche, il sistema di offerta di cui i servizi dispongono. Diventa indispensabile, per ciascun operatore, capire i propri processi di apprendimento e come riesce costantemente a lavorare sui modelli appresi, a innovare il proprio modo di agire.

La fatica del decidere le strategie per sostenere le famiglie

La seconda parte del lavoro nei Laboratori è stata dedicata all'individuazione di possibili strategie di intervento: dopo aver esaminato le situazioni familiari e il problema proposto i partecipanti sono stati invitati a pensare con quali strategie il problema si sarebbe potuto intervenire.

³ Morin E., *Introduzione al pensiero complesso. gli strumenti per affrontare la sfida della complessità*, Sperling & Kupfer, Milano 1993.



Anche in questa fase del lavoro non sono mancate le difficoltà che hanno costretto gli operatori a misurarsi con il conflitto, intra-individuale e di gruppo, tra senso di onnipotenza e senso di impotenza nel lavoro, con il mito del cambiamento sempre pensato come positivo e possibile, con la fatica di essere dover essere creativi anche quando mancano risorse.

In primo luogo è emersa una tendenza, in molti gruppi, a considerare solo la prima idea nata nel corso della discussione: o per il solito problema della mancanza di tempo, o perché in parecchi casi si è trattato di un'ipotesi di soluzione fortemente correlata agli aspetti emotivi "mossi" dal caso, o perché è faticoso trovare diverse ipotesi. Di fatto, ciò che è accaduto è che molti gruppi limitandosi alla prima idea non sono riusciti a darsi tempi e spazi per scoprire più possibilità, tra cui valutare quella più adeguata.

In secondo luogo la fatica nel pensare a interventi ha costretto gli operatori a misurarsi con la ricaduta delle questioni già evidenziate: non riuscire a identificare il problema centrale nella situazione o non riuscire a comprendere la complessità delle situazioni genera, inevitabili ricadute nel momento della individuazione delle azioni da attuare. È in questo frangente che, in molti gruppi, si è sviluppata una riflessione sulla natura dello sguardo posto sulla famiglia: osservare, analizzare, considerare della famiglia solo aspetti di fragilità, mancanza, debolezza, deficit porta inevitabilmente a pensare a interventi per bloccare i trend critici, interrompere percorsi negativi, compensare le mancanze, ecc. Uno sguardo, invece, anche su aspetti di risorsa, su dimensioni familiari e genitoriali positive o maggiormente adeguate, su pensieri e aspirazioni positive può permettere di pensare un intervento educativo per incentivare, sostenere, rafforzare trend positivi, comportamenti, visioni, scelte già presenti.

Un altro sguardo particolarmente interessante – emerso come potenzialità nei gruppi di discussione – è cercare di capire come le famiglie di cui ci si occupa hanno già trovato risorse che le sostengono, di quali risorse si tratta, che tipo di sostegno/supporto danno loro, in cambio di cosa.

Tutti temi particolarmente nuovi per gli operatori dei Servizi sociali anche in ragione di una possibile lettura: che le famiglie che accedono ai Servizi sociali sono famiglie sempre senza reti. Pur essendo una lettura abbastanza verosimile le esperienze (ed in parte anche le ricerche sociali) evidenziano come le famiglie fragili e vulnerabili entrano in contatto con diverse forme di supporto:

- alcune informali, da parte di vicini di casa, conoscenti, altre famiglie con cui hanno rapporti derivanti dalla frequentazione della stessa scuola, dello stesso giardino, ecc.. Sono rapporti pressoché sempre basati sulla gratuità e, sovente, sulla reciprocità;
- alcune semi-formali, cioè da soggetti cui chiedono supporto per risolvere questioni e problemi precisi: l'idraulico, il meccanico, l'elettricista, l'avvocato, ecc. Sono rapporti pressoché sempre di natura commerciale, basati sull'acquisto – nei limiti del possibile – delle prestazioni richieste e, quasi mai sulla reciprocità;
- alcune sono formali ma non istituzionali, ovvero tutte quelle situazioni di supporto attivate da associazioni, gruppi, realtà del volontariato, chiese, ecc. Si tratta di rapporti pressoché sempre basati su una richiesta di erogazioni o prestazioni, garantite in forma gratuita, senza vincolo di reciprocità.

Le forme di aiuto informali, semi-formali e formali non istituzionali sono le più diffuse e le più comuni. Proprio per questo motivo potrebbe essere interessante cercare di comprendere se le famiglie che accedono ai Servizi sociali e ai Servizi socio-educativi territoriali, hanno saputo costruire altre relazioni di supporto per capire come sono riuscite in tale senso, quali capacità hanno sviluppato e come queste capacità potrebbero essere valorizzate e sviluppate nei processi di aiuto formale istituzionale. Sempre in questo filone potrebbe essere interessante capire se la singola famiglia con cui si interagisce è soggetto attivo (in relazioni di tipo informale) in situazioni di aiuto

verso altre famiglie, che tipo di aiuto e a quali condizioni mette a disposizione, come è nato il processo di aiuto e quali dimensioni regolative ha al proprio interno.

In terzo luogo è parso difficile pensare a degli interventi stante la necessità, per gran parte delle situazioni familiari prese in esame, di interventi multidimensionali, da attuare su piani diversi con il coinvolgimento di attori e organizzazioni diverse da quelle presenti negli incontri o del tutto assenti nella realtà concreta (sono così stati anticipati aspetti che saranno ripresi nel terzo ciclo dei Laboratori). Il tema del lavoro di rete, della presa in carico integrata nel territorio, è stato posto al centro del confronto sia per condividere le difficoltà nel lavorare insieme sia per confermare l'idea che la prospettiva del lavoro di rete è l'unica vera opzione per gestire adeguatamente la complessità di molte situazioni familiari.

In chiusura del primo ciclo dei Laboratori è stato possibile dare voce a tutti questi aspetti e considerarne le ricadute intorno al tema, più generale, del rapporto tra lavoro educativo e progettazione educativa.

Per quanto emerso dal Laboratorio, il lavoro educativo non può esprimersi secondo logiche semplificatorie e lineari: le situazioni familiari con cui si entra in rapporto nei Let, nei Centri polifunzionali e nei Poli per le famiglie, mediamente, non sono gestibili con approcci progettuali di tipo lineare o ingegneristico.

Una delle lezioni apprese dagli operatori sociali in questi quaranta e più anni di lavoro sociale per progetti⁴ è che i progetti sono prodotti molto particolari, di carattere culturale, affettivo, relazionale: sono prodotti non standardizzabili. Ciò significa che non si è del tutto in grado di poter affermare se, a un certo comportamento (azione, intervento, servizio...), corrisponda sempre un determinato esito, e se per affrontare un determinato bisogno sia necessario sempre un determinato comportamento (azione, intervento, servizio...).

È questo il motivo che determina la dimensione metodologica dei servizi socio-educativi territoriali ricordata all'inizio del documento, il pensare che la loro azione sia, nel contempo, di esplorazione e di sperimentazione.

Di esplorazione, cioè agire sguardi nuovi sulla realtà, che vuol dire anche sguardi nuovi su di sé, per scoprire parti, modi di essere che non erano conosciuti prima o non conosciuti totalmente. È un agire «generativo», che ha come finalità quella di generare, attivare, costruire a volte esiti e risultati prevedibili e prefigurabili a volte no. L'agire generativo, infatti, è composto da gesti di cui non si sa che cosa possano produrre. È in questo senso che Morin sostiene la necessità di accettare una quota d'incertezza e di indeterminatezza legata al proprio essere, al proprio fare, al proprio partecipare, in quanto non si è in grado di ridurre completamente tale complessità.

Una seconda prospettiva è quella di lavorare su di sé, sul proprio livello di competenza. Certamente una competenza nel senso del possesso di tecniche, di qualità umane e capacità di relazionarsi, mediare, negoziare, aiutare a risolvere i conflitti, aiutare a comprendere, a comprendersi. Tutto ciò rimanda alla necessità di pensare alla competenza progettuale come «capacità negativa». Tale capacità viene descritta come «la capacità di stare e di essere nell'incertezza, di farsi avvolgere dal mistero, di rendersi vulnerabili al dubbio, restando impassibili di fronte alla perdita di senso senza

⁴ La lista delle linee progettuali che hanno attraversato il sociale è ormai molto lunga. Per restare nel solo ambito degli interventi per la famiglia e l'infanzia si possono ricordare i progetti predisposti per la prevenzione delle dipendenze (ai sensi del TU 309/90 sulle dipendenze), per la prevenzione del coinvolgimento degli adolescenti in attività criminose (L. 216/91), per la promozione dei diritti dell'infanzia e dell'adolescenza (L. 285/97), per lo sviluppo di piani di zona sociali (e, in qualche regione, socio-sanitari, ai sensi della L. 328/00), per lo sviluppo del sistema 0-6 (piano nazionale infanzia)....



volere a tutti i costi e rapidamente pervenire a fatti o esiti certi»⁵ (Lanzara, 1993). Consiste, cioè, nel saper accettare i momenti di indeterminatezza, di assenza di direzione, ma anche di cogliere le potenzialità e di comprendere le possibilità di azione che si sviluppano.

Infine, pare utile considerare che il lavoro con le famiglie – per quanto emerso nei Laboratori - pare corrispondere a forme di agire strategico, che cercano di rapportarsi alla complessità inglobandola, sapendo cogliere gli elementi imprevisi che emergono per tenerne conto.

Il lavoro educativo con le famiglie, quindi, sembrerebbe maggiormente da ricondurre a:

- a modi di agire induttivi e pratici di tipo esperienziale: partire dai problemi incontrati e decodificati, per quanto è possibile, avendo a disposizione soltanto un'ispirazione strategica;
- ad atteggiamenti creativi e di ricerca tenendo conto del tempo richiesto dalle maturazioni (nel fare o nell'apprendere) che il singolo soggetto o la famiglia con cui si opera è in grado di tollerare;
- a spazi di lavoro i cui confini, in genere, coincidono con la famiglia destinataria dell'intervento;
- a contenuti che hanno sovente un valore simbolico, affettivo, emozionale oltre che materiale;
- a un apprendimento sempre esperienziale;
- a esperienze che sono vissute e rivissute arricchendo costantemente di contributi volti a spiegarle.

La logica dell'aiuto

Il lavoro di confronto svolto nei gruppi ha evidenziato la fatica di chi intende sostenere e aiutare le famiglie ed i genitori a fronte di:

- livelli parziali o discontinui di consapevolezza nei genitori di aver bisogno di aiuto,
- livelli di adesione/collaborazione con i servizi molto diversificati e non sempre orientati al coinvolgimento e alla collaborazione.

Ciò che emerge, in altri termini, è che per aiutare una persona (o una famiglia) sembra occorra, non solo, che questi sia soggetto attivo nel chiedere l'aiuto ma, anche, soggetto consapevole e orientato a collaborare. Si tratta di un presupposto di base dei processi di aiuto.

Edgar Schein ha dedicato alle forme dell'aiuto un saggio⁶ nel quale riprende tali questioni e offre interessanti chiavi di lettura.

Schein parte dal considerare le relazioni di aiuto relazioni ricche di ineguaglianze e ambiguità, intrinsecamente squilibrate e caratterizzate da ambiguità di ruolo.

Il soggetto che cerca aiuto può vivere una forte dimensione di inferiorità psicologica. Concretamente può sperimentare perdita di status, perdita di autostima, perdita di indipendenza, perdita di dignità. L'esigenza umana di mantenere il controllo della situazione può portare anche alla decisione di non chiedere aiuto, pur consapevoli della propria situazione.

Allo stesso modo, l'helper (sia esso un operatore o un soggetto informale) può vivere una forte dimensione di superiorità psicologica. Concretamente il pensare di avere/sapere come agire, il pensare di capire i problemi e i bisogni, ecc.

La disfunzionalità – secondo Schein – deriva dalla incapacità dei due soggetti di riconoscere e gestire lo squilibrio iniziale. Ecco che si apre, il campo di lavoro per gli operatori: un lavoro su di sé per capire come si misurano e si confrontano con la possibile dimensione della superiorità psicologica e

⁵ Lanzara G., *Capacità negativa. Competenza progettuale e modelli di intervento nelle organizzazioni*, Il Mulino, Bologna 1993.

⁶ Schein E., *Le forme dell'aiuto. Come costruire e sostenere relazioni efficaci*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2010.

un lavoro con il cliente/utente per capire come aiutarlo rispetto alla possibile dimensione di inferiorità psicologica. Solo superata questa prima fase sarà possibile passare alla dimensione dei contenuti (e delle prestazioni/erogazioni).

Sta in questo avvio il motivo della possibile parziale o discontinua adesione e collaborazione perché prima ancora di aver dato avvio al processo relazionale di aiuto la persona che cerca aiuto potrebbe aver maturato diffidenza, paura (anche in base a esperienze precedenti, personali, familiari, di amici e conoscenti). Altrettanto critiche sono altre dimensioni di vissuto che i clienti/utenti possono portare nella relazione: il senso di sollievo per aver trovato qualcuno che finalmente darà un aiuto concreto, la ricerca di attenzioni che vanno al di là dell'oggetto dell'aiuto richiesto, forme di risentimento e di difensività in relazione ad azioni dell'helper, adozione di aspettative stereotipate o irrealistiche.

Nel lavoro dei gruppi tutte queste sensazioni, emozioni, vissuti delle famiglie in rapporto ai Servizi sociali e ai Servizi socio-educativi territoriali sono emerse ed emersa, altresì anche la possibilità che l'operatore viva emozioni/sentimenti quasi analoghi e che lo possono portare a fornire informazioni e suggerimenti prematuramente, a rispondere alla difensività aumentando la pressione, a riconoscere il problema ma reagire in modo spropositato e generare eccessiva dipendenza, a dare supporto e rassicurazione, a sviluppare aspettative irrealistiche sui cambiamenti possibili.

In fondo, sostiene Schein, helper e cliente condividono una relazione in cui entrambi sanno molto poco e sapere è il primo vero compito di entrambi. La famiglia, ad esempio, nei confronti dell'assistente sociale o dell'educatrice che le è proposta per un intervento di tutoraggio, deve capire non solo chi è, cosa può chiedere e cosa no, quanto sarà capace di dare risposta alle sue esigenze, quanto potrà fidarsi, quale è davvero il suo ruolo, che esperienza ha per assumere il ruolo che le è stato assegnato e l'operatore (assistente sociale o educatore) ha la necessità di capire cosa capirà la famiglia di quello che le viene proposto, quanto sarà capace di seguire i consigli che le verranno proposti, quale è la vera motivazione che ha spinto a chiedere aiuto, quale è la reale situazione, come incidono le precedenti esperienze.

È la presenza di tutto questo insieme di dimensioni, rappresentazioni, emozioni, vissuti, ecc. che determina il fatto che la relazione di aiuto non può che essere co-costruita da entrambe le parti.

I temi della parziale consapevolezza o della parziale adesione messa a fuoco nei gruppi, riletti in questa prospettiva assumono un senso diverso per l'operatore perché, al di là della situazione specifica che può essere più o meno complessa, tutto ciò che è stato proposto concorre determinare sempre una situazione di relazione da costruire da entrambe le parti. Non è mai, neanche nelle situazioni più difficili, estreme e complesse, un'avventura che si gioca da una sola parte. Metaforicamente il ponte che unisce due sponde del fiume (una famiglia che chiede aiuto e un operatore) richiede che entrambi costruiscano una parte di ponte. Gran parte del lavoro del processo di aiuto nasce e si costruisce in questa fase.

Box 2: Genitorialità e sostegno alla genitorialità

Per chi si occupa di sostenere le genitorialità fragili e vulnerabili si pongono scientificamente tre questioni:

- cosa intendere per genitorialità? E cosa intendere per genitorialità fragile?
- come valutare se una specifica genitorialità è fragile o meno?
- come sostenere le genitorialità fragili? Quali metodologie, tecniche e strumenti si possono adottare?

Sono temi che dall'inizio degli anni '90 sono presenti nel dibattito e nella ricerca tra operatori sociali e che in questi ultimi anni hanno visto una consistente crescita di contributi teorici e metodologici, di esperienze sperimentali e di buone prassi, di strumenti per il lavoro di ricerca, analisi, valutazione, formazione ecc.

In questa sede si può sinteticamente far riferimento ad uno dei contributi più originali e interessanti prodotti negli ultimi anni, che ha visto coinvolti l'Ordine degli Psicologi dell'Emilia Romagna ed altri esperti di diversa disciplina



che hanno costruito un testo che rappresenta un punto di riferimento sia per quanto riguarda la dimensione teorica delle questioni poste sia per quanto concerne la dimensione strumentale per la valutazione e la progettazione di azioni a supporto della famiglia.

Nel testo si descrive la genitorialità come una funzione processuale, di tipo relazionale, contestuale, storica, preesistente alla nascita del figlio e/o all'adozione. Essa è sempre il risultato di una relazione a tre, condizionata dai modelli culturali, dalla personalità del genitore, dalle relazioni che ha avuto come figlio/a, dalla coniugalità e co-genitorialità, nonché dalla personalità del figlio, da eventuali problematiche specifiche che lo riguardano e dalla fase evolutiva in cui si trova. Gli autori ritengono che con tale termini si possa intendere il lungo e continuo apprendistato per imparare l'arte di essere genitori, capaci di prendersi cura e rispondere in modo adeguato ai bisogni dei figli nonché un aspetto della personalità di ciascun individuo, in quanto sin dalla nascita ciascuno interiorizza i comportamenti, i messaggi verbali e non verbali, le aspettative, i desideri, le fantasie, le paure dei nostri genitori.

Sotto il profilo dei contenuti da osservare il testo ne presenta alcuni che possono rappresentare una base di riferimento per psicologi nel loro lavoro, ma anche per assistenti sociali ed educatori:

- **adattabilità:** cioè la capacità di adattarsi alle esigenze dei figli in modo adeguato. È legata agli aspetti di percettività (cioè di acuta consapevolezza di ciò che riguarda il minore e degli effetti del proprio comportamento, consapevolezza della reciprocità), responsività (cioè di capacità di rispondere ai bisogni del figlio e di porre limiti), flessibilità (cioè di abilità del genitore di rispondere in modi diversi a seconda dei bisogni e delle richieste);
- **empatia:** cioè la capacità di comprendere il figlio. Consente la percezione di coerenza e continuità mediata dall'affettività, quindi familiarità, esperienza di essere compresi e di esistere per qualcuno;
- **riflessività:** cioè la capacità di interpretare il proprio comportamento e quello altrui in relazione a pensieri, affetti, desideri, bisogni, intenzioni;
- **responsività:** cioè la capacità di rispondere ai bisogni del figlio e di porre limiti;
- **regolazione, organizzazione, partecipazione, vitalità:** ovvero la capacità di regolare i propri stati emotivi e di organizzare l'esperienza per produrre risposte adeguate;
- **co-genitorialità:** ovvero la qualità della coordinazione tra gli adulti nei loro ruoli genitoriali e la capacità di supportarsi a vicenda come leader della famiglia;
- **intersoggettività:** cioè la capacità di comunicare e di comprendere motivazioni, intenzioni e i significati dell'altro;

In ordine agli orientamenti teorico-metodologici sul sostegno alla genitorialità si sono progressivamente delineate varie prospettive anche in relazione ad una molteplicità di esperienze che sono state realizzate a favore delle famiglie e della genitorialità fragili.

A questo tema è stata dedicata una Raccomandazione dell'Unione Europea, la n. 19 del 2006, che invita gli stati membri ad operare per potenziare la genitorialità con tutte le forme possibili di azioni, interventi, servizi, incluse forme di reti di famiglie, interventi informali, ecc. oltre a servizi professionali di consulenza, supporto psicopedagogico e sociale, ecc.

A fine 2017 la Conferenza Unificata Stato-Regioni ha approvato un documento denominato Linee di indirizzo nazionali per l'intervento con bambini e famiglie in situazione di vulnerabilità e promozione della genitorialità positiva.

Si tratta di strategie di sostegno volte ad accompagnare i processi evolutivi e adattivi, le transizioni fisiologiche e i momenti di normale criticità della vita familiare e della funzione genitoriale.

C'è una grande convergenza intorno al fatto che tutte le famiglie e tutti i genitori oggi necessitano di aiuti e supporti per comprendere gli aspetti della genitorialità prima descritti sinteticamente e sviluppano, progressivamente le competenze sufficienti per rispondere alle richieste sociali.

L'esistenza di famiglie e genitori che presentano livelli di sofferenza e fatica maggiori ha portato ad una progressiva consapevolezza della necessità di sviluppare interventi preventivi, cioè capaci di intercettare precocemente quelle famiglie e quei genitori che presentano segnali di sofferenza, affaticamento e fragilità oltre a interventi socio-educativi e psicologici di supporto per contenere e ridurre queste situazioni.

In questo senso il sostegno avrebbe ragione di esistere in relazione, soprattutto, a eventi inattesi per compensare la mancanza di risorse necessarie per far fronte alla transizione innescata dall'evento critico. Il presupposto del sostegno è che vi sia solo una carenza parziale di risorse della famiglia ... limitata ad alcuni ambiti specifici, che si

accompagna alla presenza di risorse in altri settori, le quali possono essere utilizzare allo scopo di realizzare l'intervento che fornisce le risorse mancanti.

Concretamente si può immaginare lo sviluppo di attività di sostegno sociale (supporto emotivo, informativo, materiale che è possibile ricevere e scambiare nelle reti sociali), attraverso esperienze di ascolto nelle difficoltà, sviluppo di appartenenza a reti, aiuto alla comprensione di eventi, sviluppo di percorsi formativi per coppie e genitori per rinforzare il legame di coppia e le competenze genitoriali, collaborazione nello svolgimento di compiti pratici, consulenza, mediazione, servizi di appoggio, ecc.

Per le famiglie che presentano livelli e gradi di fragilità genitoriale più significativi si distingue tra tre livelli di supporto:

- a. **interventi aggiuntivi**, quando si riscontra una carenza o inadeguatezza nelle esperienze educative di base che il bambino ha compiuto/compie. Non sono riscontrate patologie, si valuta però che il bambino dispone di un patrimonio formativo che deve o può essere incrementato allo scopo di favorire una maturazione personale e migliorare la partecipazione alla vita socio-culturale. In questa linea di azione rientrano interventi e progetti di rafforzamento e di sviluppo delle esperienze educative;
- b. **interventi compensativi**. Si tratta di interventi e progetti di intervento che vengono attuati quando si riscontrano bisogni educativi riconducibili agli effetti indesiderati di permanenze relativamente prolungate in contesti chiusi o a comportamenti negativi ripetuti nel tempo. Sono progetti di intervento che hanno un carattere compensativo rispetto ad azioni educative o ad esperienze in atto che perseguono direzioni non volute;
- c. **interventi sostitutivi**. Sono progetti di intervento che vengono attuati quando si riscontrano bisogni educativi che nei normali contesti di vita non possono trovare risposte adeguate, o quando si reputa che i contesti territoriali-relazionali-familiari siano dotati di risorse insufficienti per consentire al soggetto di ridurre o eliminare tratti di disagio e/o devianza (o sono ritenuti essi stessi generatori di tali tratti), o quando cessano di esistere le possibilità di convivenza tra i diversi componenti del sistema relazionale. Sono progetti di intervento che hanno un carattere sostitutivo rispetto alle esperienze educative in atto.

La gamma degli interventi che rientra nel comparto dei Servizi socio-educativi del Comune di Napoli (Let, Centri diurni e Attività dei Poli per la famiglia) si posiziona a cavallo delle prime due linee di azione, quella degli interventi aggiuntivi e quella degli interventi compensativi, così come confermato nelle recenti Linee di indirizzo.

AA.VV., *La valutazione delle Cure Parentali. strumenti per la Diagnosi Sociale*, Azienda Servizi Consortili "Insieme", Azienda Servizi alla Persona Circondario Imolese, Azienda USL di Bologna, Comune di Bologna, Il Faro, Bologna 2016.

Bertotti T., *Bambini e famiglie in difficoltà. Teorie e metodo di intervento per assistenti sociali*, Carocci, Roma 2012.

Cadei L., *Riconoscere la famiglia. Strategie di ricerca e pratiche di formazione*, Edizioni Unicopli, Milano 2010.

De Ambrosio U., Bertotti T., Merlini F., *L'assistente sociale e la valutazione. Esperienze e strumenti*, Carrocci, Roma 2007.

Dettori F., Manca G., Pandolfi L., *Minori e famiglie vulnerabili. Ruolo e intervento dell'educatore*, Carocci, Roma 2013.

Finzi I., Imbimbo F., Kaneklin S., *Accompagnami per un po'. Un'esperienza di home visiting nei primi due anni di vita*, Franco Angeli, Milano 2013.

Formenti L., *Genitorialità incompetente? Una rilettura pedagogica*, in Rivista di Educazione familiare, n. 1, pag. 78-91, 2008.

Fruggeri L., *Diverse normalità. Psicologia sociale delle relazioni familiari*, Carocci, Roma 2005.

Iafrate R., Rosnati R., *Riconoscersi genitori. Percorsi di promozione e arricchimento del legame familiare*, Erikson, Trento 2007.

LabRIEF Laboratorio di Ricerca e Intervento in Educazione Familiare Università di Padova, *Programma P.I.P.P.I. Programma di Intervento per la Prevenzione dell'Istituzionalizzazione Rapporto di valutazione 2015-16*, Quaderni della ricerca sociale, n. 39, Ministero del Lavoro e delle Politiche sociali, Roma 2017.

Maurizio R., Belletti F. (a cura di), *Progetti di prossimità tra famiglie*, Fondazione Zancan, Padova 2006.

Maurizio R., Perotto N., Salvadori G., *L'affiancamento familiare. Orientamenti metodologici*, Carocci, Roma 2015.

Milani P., *Manuale di educazione familiare. Ricerca, intervento, formazione*, Erikson, Trento 2001.

Ordine Psicologi della Regione Emilia Romagna (a cura di), Buone pratiche per la valutazione della genitorialità: raccomandazioni per gli psicologi, Pendragon, Bologna 2009.

- Premoli S., *Bambini, adolescenti e famiglie vulnerabili. Nuove direzioni per i servizi socioeducativi*, Franco Angeli, Milano 2012.
- Regoliosi L., Scaratti G., *Il consulente del lavoro socioeducativo. Formazione, supervisione, coordinamento*, Carocci, Roma 2002.
- Scabini E., Iafrate R., *Psicologia dei legami familiari*, Il Mulino, Bologna 2003.
- Secchi G., *Lavorare con le famiglie nelle comunità per minori*, Erikson, Trento 2015.
- Serbati S., Milani P., *La tutela dei bambini. Teorie e strumenti di intervento con le famiglie vulnerabili*, Carocci, Roma 2013.
- Sità C., *Il sostegno alla genitorialità. Analisi dei modelli di intervento e prospettive educative*, Editrice La Scuola, Brescia 2005.
- Zambianchi E., *Supporto alla genitorialità: tipologie di intervento e percorsi formativi*, in *Formazione & insegnamento*, X, n. 3, 2012.



Struttura e tecniche nel lavoro di analisi

Il secondo ciclo di laboratori territoriali è stato realizzato dopo i tre seminari cittadini ed in continuità con questi, ed è stato dedicato all'approfondimento della relazione tra educatori e bambini/ragazzi mentre i due seminari cittadini rivolti agli educatori dei Let e dei Centri socio-educativi hanno permesso di mettere a fuoco le questioni metodologiche e tecniche connesse ai PEI.

In questo secondo ciclo di incontri dei laboratori territoriali sono stati introdotti due elementi di novità rispetto al primo ciclo.

In primo luogo, i casi da sottoporre all'attenzione nei gruppi sono stati elaborati per tempo, con una **traccia** predisposta e con la redazione di un testo scritto (di non più di due pagine).

Traccia per la costruzione dei testi descrittivi delle situazioni da discutere nei gruppi

Parte 1: breve descrizione della situazione familiare del bambino/ragazzo e di come/quando si è avviato l'intervento educativo.

Parte 2: diagnosi educativa. In questa parte sono esposte le analisi che permettono di comprendere la situazione del bambino/ragazzo utilizzando lo schema seguente:

1. **Ambito Salute e sviluppo fisico ed emotivo**

- Salute: condizioni di salute reali e percepite e eventuali vincoli
- Sviluppo fisico: caratterizzazioni dello sviluppo fisico e eventuali vincoli
- Sviluppo emotivo: caratterizzazioni dello sviluppo emotivo del bambino

2. **Competenze e capacità (life-skills)**

- Competenze linguistiche e comunicative: capacità di comunicare con gli altri
- Competenze socio-emotive: capacità emotive, temperamento, attitudini
- Competenze comportamentali: comportamenti abituali e relazioni con il contesto in cui si sviluppano; capacità di attenzione e di concentrazione

3. **Capacità di prendersi cura di sé:** competenze pratiche, emotive, comunicative e gestionali connesse all'autonomia e cura di sé, nelle relazioni con gli ambienti, con le persone, le regole, Sfera dell'identità:

- Identità, autostima e immagine di sé: come il bambino si percepisce come essere autonomo e in relazione agli altri; fiducia che ha verso sé e gli altri; conoscenza della propria storia personale e familiare; senso di appartenenza alla famiglia; comprensione di come sono percepiti il suo aspetto e comportamenti.
- Aspirazioni: aspirazioni/desideri del bambino per sé e per la sua famiglia a breve, medio e lungo termine.

4. **Sfera delle relazioni significative**

- Relazioni del bambino con i suoi famigliari: relazioni famigliari dal punto di vista del bambino, come sono percepite (grado di stabilità, affettuosità, vicinanza, conflittualità, comprensione e ascolto reciproco)
- Relazione del bambino con i pari: relazioni con i pari inerenti alla partecipazione ad attività formali e informali, alla comunicazione, ai conflitti, alle situazioni di rischio, alla comprensione dell'agire proprio e degli altri
- Relazione del bambino con altri adulti significativi: relazioni con altri soggetti che intervengono concretamente nella vita del bambino per evidenziarne presenze/assenze, potenzialità e criticità...

5. **Sfera degli apprendimenti**

- Apprendimento in contesto formativo: capacità e difficoltà del bambino nei contesti di apprendimento e scolarizzazione sia rispetto a capacità di comprensione, ragionamento e problem solving, sia capacità di cooperare, costruire con altri, socializzare e condividere esperienze umane e emotive con gli altri...

- Partecipazione all'apprendimento: modalità di apprendimento e partecipazione concreta all'apprendimento, con attenzione agli stili cognitivi e agli stili di apprendimento, alla dimensione relazionale, alle forme di sostegno e di autoattivazione
- Progressi e ritardi nell'apprendimento: successi e insuccessi scolastici

Parte 3: la situazione problematica: questa sarà il centro dell'attenzione del lavoro del gruppo. Occorre che sia descritta la situazione problematica senza avviare l'analisi e la ricerca di cause o soluzioni in quanto questo lavoro sarà fatto in gruppo. La situazione deve essere, quindi, descritta in modo semplice, chiaro, preciso senza commenti, fronzoli o altri contenuti.

In secondo luogo, per l'analisi delle situazioni presentate, gli operatori sono stati invitati ad utilizzare la tecnica dell'**albero dei problemi** (vedi box) e del complementare **albero degli obiettivi** nella fase di individuazione delle strategie educative da attuare.

Le problematiche educative emergenti

I casi che sono stati presentati nei Laboratori rappresentano un'interessante possibilità di lettura delle problematiche dei minori che accedono ai servizi socio-educativi territoriali della città, pur non essendo stato costruito questo lavoro con l'intento di raccogliere situazioni statisticamente rappresentative del totale di quelle accolte nei servizi.

_1

Un **primo elemento** che si può porre in evidenza - a conferma di quanto emerso nel primo ciclo dei laboratori dedicati all'agire educativo con le famiglie - è la presenza, pressoché in quasi tutte le famiglie considerate, di problematiche e fragilità del nucleo familiare e non solo del minore frequentante il servizio territoriale:

- la violenza in famiglia in tre diverse forme, dal conflitto intrafamiliare alla violenza assistita al maltrattamento sui bambini;
- la separazione traumatica dai genitori, con gradazioni che procedono dalla mancanza di un genitore, al lutto, all'abbandono;
- elementi strutturali di difficoltà familiare: le swing families dove si succedono diverse soluzioni abitative e di convivenza; i problemi di salute fisica o psicologica dei genitori, la condizione di dipendenza da alcol, droghe, la devianza in famiglia.

Molte di queste famiglie sono conosciute dai servizi sociali da tempo e con diverse di loro sono stati attuati interventi diversificati di supporto alla genitorialità e, più in generale, al nucleo familiare.

_2

Un **secondo elemento** evidenziabile riguarda, invece, le problematiche specifiche che presentano i minori di cui i servizi si sono occupati: anche in questo caso la gamma delle problematiche emerse e su cui si è riflettuto è molto ampia, con una maggiore presenza di problematiche nell'area delle relazioni sociali e dei processi di apprendimento, rispetto alle altre tre (area della salute, area delle competenze/capacità e area del prendersi cura di sé).

I tratti più frequentemente emersi nella esposizione dei casi sono stati sicuramente la presenza – sovente correlata – di comportamenti aggressivi, di comportamenti ribelli o antagonisti verso le figure adulte, di incapacità a riconoscere e gestire le proprie emozioni, di iperattività e difficoltà a mantenere l'attenzione per periodi medio-lunghi (nello studio come nel gioco). La sensazione raccolta, man mano che nei gruppi la presentazione e il confronto sui casi procedeva, era di bambini soli, anche quando – paradossalmente – stavano in compagnia. Soli perché non in grado di vivere in



modo pieno una relazione con i coetanei o con gli adulti (genitori, parenti, insegnanti, allenatori, educatori...).

Sotto il profilo degli apprendimenti le fatiche presentate appaiono comuni: difficoltà di mantenere l'attenzione e scarsa motivazione per lo studio che, intrecciate con le altre problematiche descritte – soprattutto familiari – esitano per molti di questi ragazzi in situazioni di inadempienza scolastica piena o di frequenza discontinua o di frequenza ma con risultati scolastici modesti.

Molti di questi ragazzi e ragazze presentano, inoltre, profili di bassa autostima e bassa autoefficacia e, in relazione a situazioni familiari complesse alcuni di loro presentano profili di precoce adultizzazione con l'assunzione di compiti/ruoli adulti nella cura della casa o dei fratelli più piccoli.

Il lavoro di ricostruzione sintetica delle storie dei minori è stato molto importante perché ha permesso di **partire dalle storie dei bambini/ragazzi di cui ci si occupa** nei servizi socio-educativi e dare loro valore, riconoscerli per la storia che si portano dietro nel momento in cui accedono al servizio, per accettarli per ciò che sono e per quanto portano: un vissuto di sofferenza e fatica che per alcuni accompagna da sempre la loro storia di vita, per qualcuno altro, invece, emerge a seguito di vicende familiari sempre delicate e complesse come una separazione, un lutto, l'entrata della famiglia nella condizione di povertà o la detenzione di un genitore. Ad aggravare, in qualche caso, è il fattore salute con l'emergere di una malattia importante in un genitore o in uno dei figli.

Si tratta, in larghissima maggioranza, di ragazzi e ragazze già profondamente segnati dalla vita che esprimono più disagi e difficoltà di varia natura contemporaneamente, tali da determinare la necessità dell'intervento di supporto presso un servizio territoriale diurno (Let o Centro diurno polifunzionale o di educativa domiciliare tramite i Poli).

Si è di fronte, quindi, non tanto a bambini ed adolescenti che compiono atti e agiscono comportamenti trasgressivi o a rischio come tappa da superare nel processo di crescita e di costruzione della propria identità quanto, invece, a una realtà di bambine e bambini, ragazze e ragazzi che hanno subito (già in età infantili) e subiscono (anche in età adolescenziale) traumi significativi in famiglia e all'esterno della stessa. Non c'è stupore, quindi, nel cogliere in molti di questi bambini/ragazzi la fatica e difficoltà di conoscere e gestire le proprie emozioni e i propri comportamenti relazionali e la fatica di reggere e stare in modo adeguato nei percorsi di apprendimento e scolarizzazione. **Si tratta di bambini e ragazzi che vivono la fatica del crescere.**

In modo particolare l'adolescenza che emerge da queste storie sembra **molto distante** dal quadro teorico che indica nell'adolescenza la fase in cui l'individuo è chiamato a superare positivamente alcuni compiti di sviluppo (riferiti allo sviluppo dell'identità personale, alla definizione di relazioni interpersonali, al rapporto con le istituzioni e le regole sociali). Un adolescente, normalmente, dovrebbe:

- imparare a far fronte al modo con cui gli adulti lo/la considerano (non più bambino, non ancora adulto);
- trovare il modo per rendersi autonomo in molti aspetti della sua vita rispetto alla famiglia di origine, senza rompere con essa e senza disporre dei mezzi per rendere completa la propria autonomia;
- apprendere a far fronte a molteplici richieste espresse nei suoi confronti alla scuola: deve decidere, in momenti diversi, se continuare all'interno di essa o uscirne. Queste scelte, spesso, sono fatte senza cognizioni precise delle conseguenze che comportano, per cui altri problemi inattesi dovranno poi essere ulteriormente affrontati.

Sempre a livello teorico si sostiene che per sostenere questi compiti un adolescente ha necessità di un contesto familiare coeso e coerente, educativamente capace di dare la giusta dose di

accudimento, stimoli, contenimento e di un contesto esterno in grado di fornire stimoli cognitivi, relazionali, culturali ad integrazione di quanto svolto dalla famiglia.

Per molti di questi ragazzi, purtroppo, la vita non corrisponde a questo profilo e si trovano a vivere una vita in salita, alcuni da sempre nella loro storia, alcuni da poco. La presa in carico da parte dei Servizi sociali territoriali e il ruolo dei servizi socio-educativi territoriali diventa quindi essenziale per garantire loro l'opportunità di vivere con meno fatica la loro storia e affrontare i loro compiti evolutivi con maggiori chance di successo.

Operare in questa prospettiva pone, come emerso nel lavoro dei Laboratori, gli operatori dei servizi sociali territoriali e dei servizi socio-educativi territoriali non solo nella condizione di individuare le aree di maggiore fragilità e problematicità familiare e individuale ma, anche, le dimensioni di risorsa familiare e individuale su cui fare leva per attivare e sostenere processi di crescita e, più in generale, processi di cambiamento.

Un elemento importante è stato riconosciuto nella possibilità di cogliere nelle famiglie e nei ragazzi, dimensioni di resilienza, cioè la capacità di reggere agli urti senza spezzarsi del tutto, di trovare piccoli punti di appoggio e riferimento, possibilità di attingere a pochi – ma importanti – relazioni significative nella propria rete familiare o nella propria rete sociale.

Lavorare per riconoscere queste dimensioni è condizione essenziale per costruire progettualità educative efficaci insieme alle famiglie e a bambini/ragazzi e non su di loro o per loro. Non si può, infatti, immaginare che la possibilità di un cambiamento della situazione sia collocata tutta al di fuori delle famiglie.

Analizzare situazioni e pensare gli interventi educativi

Le novità metodologiche introdotte nel secondo ciclo dei laboratori hanno notevolmente facilitato il lavoro nei gruppi, rendendo più fluida e produttiva l'attività di analisi, permettendo agli operatori di concentrarsi e di valorizzare la dimensione narrativa-discorsiva:

- disporre di una traccia per la predisposizione del materiale da presentare ha favorito in tutti la costruzione di una metodologia comune di utilizzo delle informazioni per renderle utilizzabili ai fini della progettazione educativa;
- disporre di un testo scritto (breve, ma definito nella sua articolazione) ha favorito in tutti i partecipanti il processo di comprensione della situazione proposta, ha favorito in ciascuno la possibilità di annotazione di elementi colti, di questioni, dubbi, interrogativi;
- utilizzare la tecnica dell'albero dei problemi ha favorito la messa a fuoco del problema proposto all'attenzione per individuarne le cause e individuare le possibili strategie educative.

Come tutte le tecniche, anche quella adottata in questo contesto non può saturare tutte le esigenze connesse al lavoro di valutazione delle problematiche socioeducative per progettare interventi potenzialmente efficaci. L'utilizzo guidato ha permesso, agli operatori dei servizi sociali territoriali e dei servizi socio-educativi di sperimentare e sperimentarsi, rendendosi consapevoli delle potenzialità di questa tecnica e i limiti. Tra i pregi colti e annotati al termine dei lavori vi sono il fatto che questa tecnica permette agli operatori – e li conduce – in un processo di analisi in cui non si lavora per annotazioni e considerazioni generiche (o nella forma delle liste di problemi e di obiettivi) ma ponendosi sempre l'interrogativo *“cosa può aver causato o favorito o generato questo problema (inteso come “esito” di un processo)?”*. Pur consapevoli della complessità delle situazioni e del fatto che raramente in questo campo si riesce a individuare nessi causali lineari e semplici, il lavoro svolto in tutti i gruppi ha aiutato gli operatori a mettere a fuoco con maggiore attenzione e concentrazione le situazioni e ha aiutato a individuare il problema educativo prioritario su cui provare ad agire. Al



contempo, il lavoro di individuazione delle possibili cause ha portato gli operatori ad individuare con maggiore facilità (rispetto a quanto accaduto nel primo ciclo di laboratori) diverse possibili strategie di lavoro educativo. In questo senso l'utilizzo di uno schema di raccolta e presentazione dei dati, insieme ad uno schema per l'analisi ha permesso di utilizzare in modo più efficiente il tempo a disposizione e più efficace, in quanto più ricco di attenzione a sfumature e particolari.

Il confronto ha portato gli stessi alla consapevolezza che l'uso di una qualsiasi tecnica a supporto del lavoro quotidiano implica godere dei vantaggi positivi ma, anche, necessariamente accogliere e assumere i costi. In questa direzione è condivisibile la riflessione proposta al termine dei laboratori che una tecnica di questo tipo non può caratterizzare la totalità delle situazioni di lavoro: chiede, infatti, un tempo non sempre a disposizione. L'aspetto positivo è che avendone colte le potenzialità gli operatori dei servizi socio-educativi potranno utilizzarla rispetto a alcune situazioni.

Anche il lavoro di individuazione delle possibili strategie ha beneficiato degli esiti del lavoro con la tecnica dell'albero dei problemi. Grazie alla rappresentazione grafica prodotta nei gruppi è stato più semplice arrivare a individuare tre possibili strategie e valutarle sempre con riferimento, da un lato ad un criterio di importanza e, dall'altro, ad un criterio di praticabilità/fattibilità.

Per dare conto del lavoro svolto nei gruppi si propongono due situazioni, delle quali si riporta la descrizione iniziale operata dall'educatore del servizio socioeducativo di riferimento⁷, gli alberi dei problemi prodotti nel gruppo di lavoro, i corrispondenti alberi degli obiettivi e le ipotesi di strategie educative per intervenire.

Situazione 1 (Polo per le famiglie)

L'adesione al progetto di educativa domiciliare da parte della famiglia di Chiara avviene in seguito alla segnalazione da parte della scuola ai servizi sociali per inadempienza scolastica.

I genitori si presentano a tratti eccessivamente presenti nella vita dei loro figli, a tratti eccessivamente permissivi, concedendo in questo caso a Chiara, di 12 anni, di avere massima libertà nel decidere se andare o meno a scuola, ma anche nel voler frequentare fino a sera tardi delle amicizie poco raccomandabili, in un contesto differente e lontano da casa propria.

Ciò crea confusione in lei che si sente adulta per decidere cosa voler fare, respingendo quindi qualsiasi tipo di regole o direttive inerenti al suo comportamento, andando in contrasto con la sua giovane età.

1. Ambito della salute e dello sviluppo fisico ed emotivo:

- Chiara ha sofferto di disturbo fisico in seguito ad un forte stress e ciò le ha causato disagi nelle relazioni con i suoi pari. La cura attivata ha attenuato il problema.
- Chiara si presenta fisicamente molto più grande rispetto alla sua giovane età e anche rispetto ai suoi coetanei e ciò, anche dal suo punto di vista, risulta esser un problema in quanto non riesce a relazionarsi con loro perché li considera più piccoli.
- Chiara presenta tratti tipici della fase adolescenziale: mostra aggressione verbale nei confronti degli altri componenti della famiglia, in modo particolare con la madre.
- Chiara si annoia a trascorrere del tempo con i genitori e preferisce stare con gli amici. al momento non mostra particolare interesse per qualcosa.

2. Ambito delle competenze e delle capacità

- competenze linguistiche e comunicative: con i genitori non vi è molta comunicazione, anche con le sorelle con le quali prima aveva un ottimo rapporto, pare si sia chiusa negli ultimi tempi. Chiara presenta difficoltà a comunicare con i suoi coetanei, ma non con i ragazzi più grandi che frequenta.
- competenze socio-emotive: Chiara ha difficoltà a manifestare le sue emozioni e i suoi pensieri, a parte la rabbia e il nervosismo che riesce ad esprimere attraverso atteggiamenti scontrosi e scostanti

⁷ Si omette la specificazione del territorio di riferimento per evitare la riconoscibilità del minore e della sua famiglia. Per lo stesso motivo il nome indicato è assolutamente di fantasia.

- competenze comportamentali: Chiara presenta notevoli difficoltà nel prestare attenzione e concentrazione ad una qualsiasi cosa, dallo studio ad un'attività ricreativa, sportiva, ludica.

3. Ambito delle capacità di prendersi cura di sé

- Chiara è poco autonoma circa la cura di sé.
- Sono presenti abitudini portate avanti dai genitori che la rendono poco indipendente anche in azioni semplici come svegliarsi, fare colazione, prepararsi e andare a scuola.
- Chiara non esprime bene l'idea di come si percepisce. A tratti vuole essere indipendente, nel senso di non voler essere soggetta alle regole imposte, a tratti ha bisogno di loro per un conforto o semplicemente per poter soddisfare i suoi voleri.
- Chiara è consapevole di tutti i problemi e le difficoltà che la famiglia si è ritrovata ad affrontare negli ultimi anni. Non ha un buon rapporto con il suo corpo, si sente inadatta e per questo nell'ultimo periodo ha intrapreso attività fisica per dimagrire.
- Chiara è consapevole dei suoi atteggiamenti sbagliati verso se stessa e verso la famiglia, ma in concreto non fa nulla per modificarli.
- Chiara, al momento, non sembra avere aspirazioni. La sua apatia verso tutto la porta a non mostrare alcun tipo di interesse per il suo futuro scolastico e poi lavorativo.

4. Ambito delle relazioni

- Chiara vive una situazione di conflittualità soprattutto con la madre. Si sente poco compresa e attaccata continuamente da lei.
- Con il padre ha un rapporto diverso, in quanto lo percepisce come figura più debole, più permissiva, e con lui i momenti di scontro sono più rari.
- La madre nei confronti dei figli ha un rapporto estremamente possessivo.
- Chiara in ambito scolastico non ha nessun tipo di rapporto con i suoi coetanei, a parte la cugina poiché li ritiene inadatti perché più piccoli. Le uniche relazioni che Chiara ha intrapreso nel tempo sono con alcuni ragazzi più grandi, non oggettivamente adatti a lei. Chiara si mostra consapevole dei rischi che incorre frequentandoli ma non fa nulla per modificare questa situazione.
- Altre figure importanti per Chiara sono le due sorelle maggiori con le quali pare avere un buon rapporto, anche se negli ultimi tempi si è allontanata anche da loro.

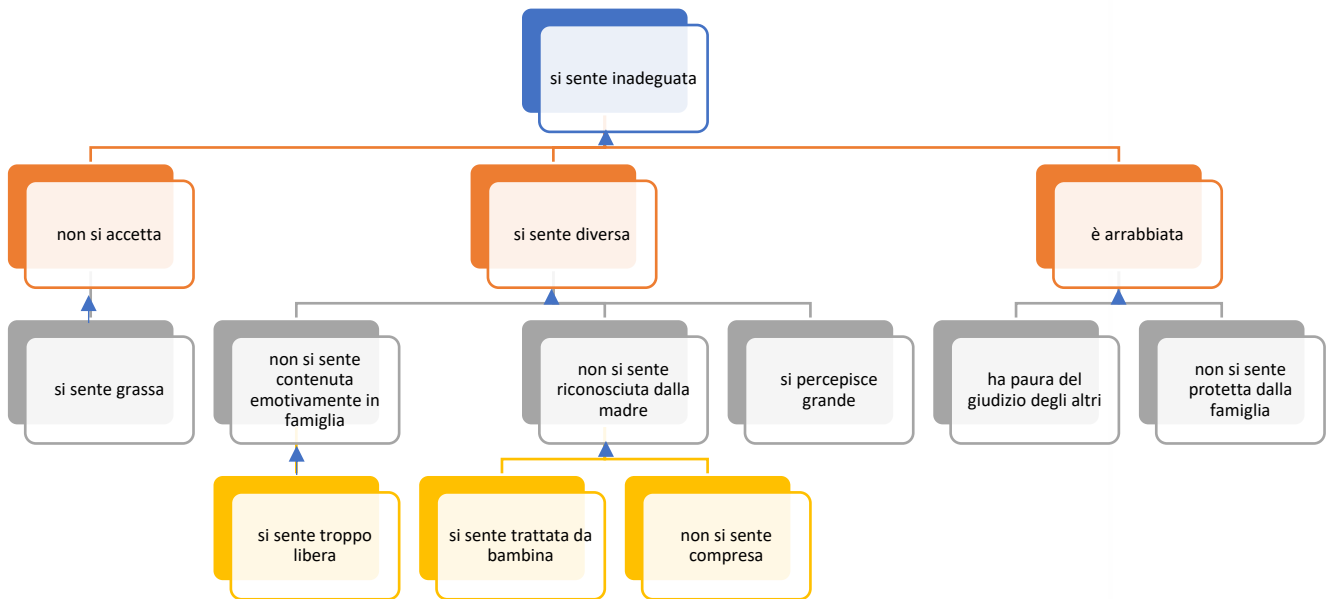
5. Sfera degli apprendimenti

- Chiara presenta difficoltà nell'apprendimento. Attualmente la sua frequenza scolastica è ancora altalenante. Quando le è stato proposto di prendere parte a gruppi di studio, di ceramica organizzati dalla scuola o anche semplicemente a gite, ha sempre rifiutato.
- Mostra volontà nell'apprendere solo in presenza dell'educatore domiciliare. In classe non presta attenzione e sembra essere anche un elemento disturbante.
- Chiara ha perso già un anno scolastico (sta ripetendo la prima media).

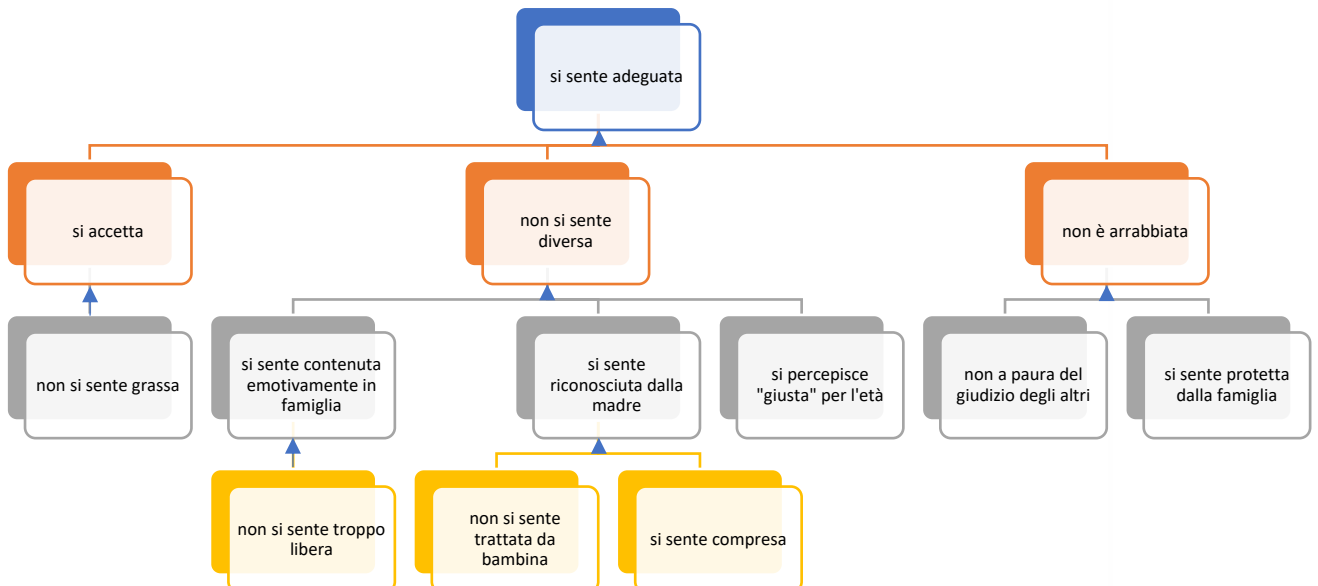
Il lavoro nel gruppo di confronto e analisi dei dati condivisi ha portato ai seguenti



Albero dei problemi (situazione 1)



Albero degli obiettivi (situazione 1)



Strategie educative individuate (situazione 1)

- Costruire con Chiara un processo di autoriconoscimento
- Far conoscere a Chiara e far adottare modalità comunicative
- Aiutare Chiara a fidarsi di sé stessa
- Aiutare Chiara a gestire i giudizi degli altri su di sé.

La strategia che è stata valutata, dal gruppo, come più importante ed anche più praticabile è la terza: lavorare per aumentare in Chiara la fiducia in sé stessa.

Situazione 2 (Let)

Matteo, di sette anni, nasce in una famiglia costituita dalla madre, minorenne, e dal padre. È in corso una situazione di separazione legale che Marco subisce in modo profondo: la madre, con cui Marco convive, ha un nuovo compagno che pare aver una buona relazione con il minore; il padre invece ha una nuova compagna con cui Marco non pare avere un buon rapporto. In più Marco ha un fratellino più piccolo, di un anno e mezzo di età, non riconosciuto dal padre perché concepito in periodo di separazione.

Marco arriva al Let spontaneamente sebbene il suo approdo sia stato caldeggiato dalla scuola. Si presenta come un bambino con difficoltà a stare seduto, poco aderente alle regole e alla costante ricerca di attenzione; tende a imporre il suo atteggiamento con gli educatori e sembrerebbe riproporre le dinamiche che presenta in casa con la madre. Mostra insofferenza nelle attività gruppalì e pare rifuggirle.

1. Ambito della salute e sviluppo fisico ed emotivo

- Marco si mostra come un bambino sano: a prima vista non presenta segni di disagio fisico né psichico.
- Marco è robusto, è di media statura e sembrerebbe avere una buona coordinazione dei movimenti.
- Marco sembra più piccolo dell'età che ha, cerca costantemente il contatto fisico con le figure adulte maschili, ed ha atteggiamenti di regressione nei confronti delle figure adulte femminili.

2. Ambito delle competenze e capacità

- *Competenze linguistiche e comunicative:* Marco si esprime bene e con sufficiente proprietà di linguaggio rispetto ai suoi sette anni. Talvolta, quando è in momenti di "stress", si rifiuta di comunicare opponendo uno strenuo silenzio.
- *Competenze socio-emotive:* Marco è un bimbo sensibile, disposto al contatto fisico e alle relazioni con gli altri. Tuttavia, nelle dinamiche gruppalì quali attività nel Let e a scuola, si mostra fragile e facilmente irritabile.
- *Competenze comportamentali:* Marco sembra un bimbo tranquillo, pacifico. Ha un viso gioviale e tenero, ma superando le apparenze si mostra come un bambino con poca pazienza ed irrequieto.

3. Ambito della capacità di prendersi cura di sé e dell'identità

- Marco è un bambino che ha un bisogno costante di aiuto e di attenzione: se ciò da un lato sembrerebbe un aspetto positivo nell'ottica della capacità di socializzare le proprie necessità, costituisce un elemento di preoccupazione in quanto è una "soluzione" a cui ricorre costantemente.
- Marco è un bambino che appare insicuro e costantemente bisognoso di attenzioni. Durante i laboratori è combattuto: vorrebbe primeggiare e guidare i compagni, ma al primo intoppo si irrigidisce e tende a chiudersi. Alla domanda degli educatori di ritornare a lavorare lui socializza di sentirsi incapace e inadatto, e cerca di portare l'educatore su di sé per ottenere consolazione e sostegno.
- Percepisce la madre come di sua proprietà, e si inalbera quando non ne ha disponibilità esclusiva: adora il fratellino e se ne sente responsabile, ma rifiuta di condividere il tempo con la madre se è presente anche lui.
- Sembra "godere" del fatto di essere considerato un bambino "difficile", e lo usa come alibi per le sue azioni.
- Marco vorrebbe il ricongiungimento della coppia genitoriale, sebbene pare abbia consapevolizzato l'impossibilità della cosa. Vorrebbe passare più tempo – e di maggiore qualità – con il padre.

4. Ambito delle relazioni significative

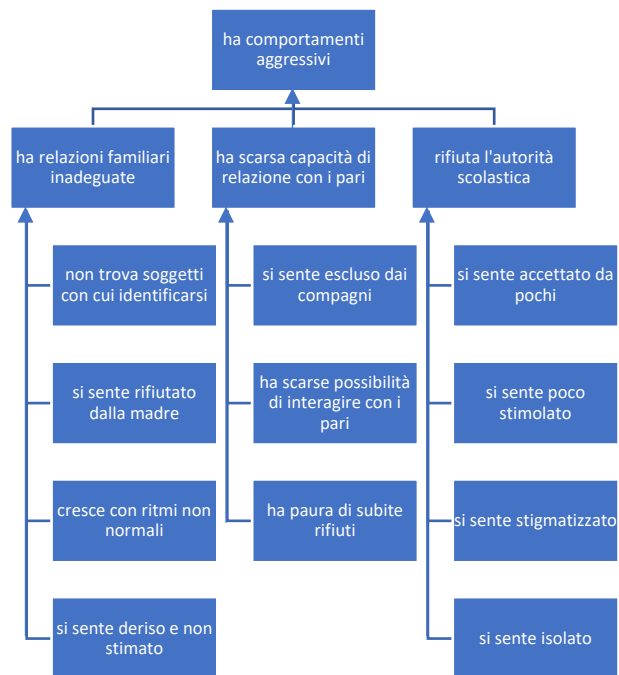
- Relazione con i familiari: Marco ha un rapporto ambivalente con la madre: da un lato vi è molto legato e mostra costantemente un bisogno della sua presenza durante le attività del Let; dall'altro, invece, sembra essere un po' soffocato dalle aspettative che la madre nutre in lui e soffre i rimproveri e le punizioni. Con il padre ha un rapporto incostante dal punto di vista del contatto: si vedono due volte al mese, talvolta anche una sola volta, e in quei momenti il padre si divide, come raccontato da Marco stesso, tra accondiscendenza e severità. Con i nonni materni ha un rapporto stretto e positivo: costituiscono quell'unione familiare che a Marco manca moltissimo. Con i nonni paterni ha poco contatto perché i momenti che Marco vive con loro sono molto pochi.
- Relazione con i pari: Marco con i pari ha un rapporto complesso: è riconosciuto dal gruppo nel Let sia dal gruppo "classe" in quanto è un bambino socievole. Nei momenti di condivisione e nei laboratori, tuttavia, il suo stato attraversa una prima fase di "quiete" in cui partecipa e interagisce con i pari ed una seconda di disagio, solitamente nei momenti di confronto e di scontro, in cui prima si mostra aggressivo e con tratti irruenti e successivamente si chiude a riccio in un silenzio impenetrabile e in chiusura.
- Relazione con adulti significativi: Marco ha un rapporto conflittuale con le figure adulte: cerca il contatto fisico e le "coccole", ma nei momenti in cui è richiesto a lui l'aderenza alle regole rifiuta ostinatamente. Sembra molto più tenero con le figure maschili, con le figure femminili va spesso in simmetria.

5. Ambito degli apprendimenti

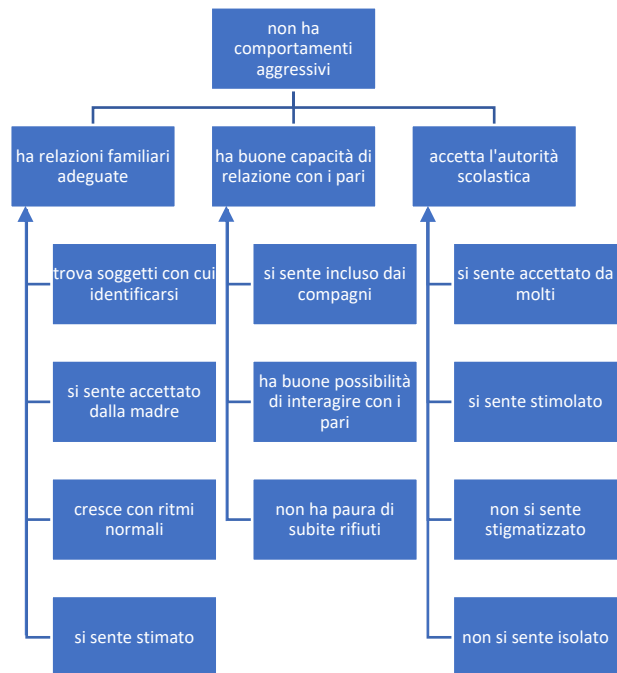
- Marco appare sveglio e ricettivo ma mostra difficoltà a stare seduto per un tempo superiore al quarto d'ora, si distrae facilmente e va sollecitato più volte all'attenzione e all'ascolto.
- Ha un'intelligenza discreta, se stimolato opportunamente e con pazienza mostra buone doti di comprensione e di ragionamento; tuttavia nella capacità di superare conflitti mostra delle lacune dovute ad un'eccessiva emotività ed una scarsa elasticità.
- Nei momenti di difficoltà tende a chiudersi e ad isolarsi, rifugge i momenti di collaborazione e non è molto propenso a condividere con gli altri i suoi stati d'animo a meno che non sia per lui una figura importante e significativa, meglio se adulta.
- Marco ha difficoltà nella lettura ad alta voce, sia nell'elaborazione "in mente", di un testo scritto. Riesce a scrivere abbastanza bene, ma si stanca subito, e mostra qualche difficoltà nell'elaborazione grafica. Nel calcolo matematico risulta abbastanza capace, ma dopo due-tre operazioni di calcolo si rifiuta di proseguire.

Il lavoro nel gruppo di confronto e analisi dei dati condivisi ha portato ai seguenti

Albero dei problemi (situazione 2)



Albero degli obiettivi (situazione 2)



Strategie educative individuate (situazione 2)

- Rendere evidenti al bambino le azioni di cura della madre
- Costruire momenti di maggiore esclusività nella relazione madre-figlio
- Costruire situazione di maggiore inclusione nelle relazioni tra pari che lo valorizzino.

Box 3: L'albero dei problemi e l'albero degli obiettivi

Con un percorso di progettazione ben sviluppato si intende affrontare problemi concreti dei beneficiari, e per ottenere questo risultato si deve partire da un'analisi accurata della situazione esistente, definendo solo successivamente le azioni che sono in grado di fronteggiare le problematiche rilevate nel contesto.

Concretamente, come è noto, la progettazione è fortemente influenzata dalle attività che spesso costituiscono un aspetto definito a priori. Il limite di questo modo di operare è che il progetto non sarà costruito su misura per il singolo beneficiario ma offrirà delle soluzioni "preconfezionate" che, tendenzialmente, difficilmente saranno in grado di affrontare in modo adeguato i problemi esistenti.

È per superare questi limiti che il Project Cycle Management (PCM) colloca al centro di tutto il processo di progettazione l'analisi dei problemi che, per essere completa ed accurata, deve essere realizzata sulla base delle indicazioni che provengono direttamente dagli attori che vivono nel contesto in cui si vuole intervenire. L'analisi dei problemi è articolata in due parti distinte:

- l'identificazione e il chiarimento dei problemi,
- la loro gerarchizzazione in un diagramma di causa-effetto (albero dei problemi).

L'Approccio del Quadro Logico è uno dei principali strumenti usati nella progettazione, in particolare nelle fasi di Identificazione e Formulazione. Usare l'AQL nell'Identificazione assicura la pertinenza dell'idea-progetto. Nella Formulazione, l'uso dell'AQL assicura la fattibilità e la sostenibilità del progetto.

Questo approccio può essere opportunamente utilizzato sia nel caso di macro-progetti sia per micro-progetti come quelli di cui si parla in questo testo, di carattere educativo.

Nella fase di analisi vi sono tre momenti distinti: Analisi delle Problematiche, Analisi degli Obiettivi ed Identificazione delle Strategie.

Analisi delle problematiche.

Consiste nell'identificare gli aspetti negativi di una situazione esistente e le relazioni "causa-effetto" tra le differenti problematiche.

La principale tecnica usata per l'identificazione dei problemi è l'elaborazione di un Albero dei Problemi, cioè una semplice rappresentazione dei problemi in un ordine gerarchico. Per elaborare il diagramma bisogna prima di tutto identificare i diversi problemi e sceglierne uno da cui partire. Si individua poi un secondo problema in relazione al primo e si definisce se esso sia:

- causa del primo, nel qual caso è posto graficamente ad un livello inferiore;
- effetto del primo, nel qual caso è posto graficamente ad un livello superiore;
- né causa né effetto, nel qual caso si pone sullo stesso piano.

Man mano che l'albero si sviluppa, i restanti problemi sono collocati lungo il 'tronco' e i 'rami' ideali seguendo lo stesso metodo. Una volta completato l'albero, si seleziona un problema focale. Il problema focale deve essere scelto in accordo tra i diversi gruppi d'interesse e stabilito come principale problema da affrontare nell'ambito del progetto. Un riesame dell'analisi delle problematiche può far emergere un diverso problema focale, ma questo non influisce sulla validità della prima analisi. Una volta completato l'albero, esso rappresenta un valido ritratto delle problematiche che condizionano la situazione esistente.

Ci sono due difficoltà che solitamente emergono durante le fasi di analisi e di identificazione delle problematiche: una specificazione inadeguata dei problemi e la loro formulazione in termini di 'assenza di':

- un'inadeguata specificazione dei problemi rende difficile la comunicazione sulla vera natura delle problematiche da affrontare. Identificare il giusto livello di specificazione dipende molto dalla capacità di giudizio dei partecipanti. Dipenderà anche dalla vastità degli scopi del progetto;
- i problemi formulati in termini di 'assenza di' sono dei falsi problemi e non descrivono tanto le problematiche da risolvere quanto l'assenza di una situazione desiderata.

Analisi degli obiettivi

L'analisi delle problematiche descrive gli aspetti negativi della situazione esistente. L'Analisi degli obiettivi, invece, presenta gli aspetti positivi della situazione desiderata per il futuro. Quest'analisi implica la riformulazione delle problematiche in obiettivi raggiungibili.

L'Albero degli obiettivi può essere pensato come lo specchio positivo dell'Albero dei problemi, dove al rapporto di 'causa-effetto' tra i problemi si sostituisce quello di "mezzi per ottenere lo scopo" in cui l'obiettivo è il mezzo per risolvere il problema. A volte, compilando un Albero degli obiettivi, sono individuati degli 'obiettivi' che non sono in relazione a 'problemi' specifici indicati nell'Albero dei problemi. In questo caso, è necessario individuare il rapporto tra 'mezzo' e 'scopo', in altre parole, identificare quale sia il 'problema' che l'obiettivo si propone di risolvere. Obiettivi che riguardano questioni simili tra loro possono essere raggruppati in categorie che formeranno la base per l'Analisi Strategica. Una volta completato, l'Albero degli obiettivi fornisce un quadro esauriente della situazione futura desiderata.

Individuazione delle strategie

Identificati i problemi e i possibili obiettivi il lavoro procede con l'identificazione delle possibili strategie. In parte è un lavoro che deriva dai precedenti passaggi laddove si opera un processo di analisi sintetica degli obiettivi individuando alcune aree/ambiti di intervento e, in parte, è un lavoro che tiene conto di altri aspetti quali dimensioni di rilevanza (anche in relazioni a urgenze o pressioni con cui gli operatori si misurano e confrontano costantemente) o dimensioni di praticabilità (legate alla esistenza o accessibilità a specifiche risorse da utilizzare per l'attuazione dell'idea progettuale) o dimensioni di vincoli che caratterizzano il contesto progettuale. Costruito il quadro di sintesi sarà possibile individuare alcune possibili strategie applicabili e valutarle secondo i criteri che i gruppi di lavoro avranno ritenuto di darsi.

Riferimenti bibliografici

Bussi F., *Progettazione e valutazione di progetti con il Quadro Logico*, materiali di approfondimento, 2002

Forti D., Masella F., *Lavorare per progetti*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2004

Haynes M., *Project management: dall'idea all'attuazione. Una guida pratica per il successo*, Franco Angeli, Milano 2004.

Leone L., Prezza M., *Costruire e valutare i progetti nel sociale*, Franco Angeli, Milano 2003.

Masoni M., *La pratica della valutazione*, Franco Angeli, Milano 2002.

Palumbo M., *Il processo di valutazione. Decidere, programmare, valutare*, Franco Angeli, Milano 2002.

Plebani E., Lorenzi A., *Ideare e gestire progetti nel sociale*, Centro Servizi per il Volontariato della provincia di Trento, 2009.

Project Cycle Management. Manuale per la formazione, Formez - Presidenza del Consiglio dei Ministri Dipartimento della Funzione Pubblica, Roma 2002.

Rossi M., *I progetti di sviluppo. Metodologie ed esperienze di progettazione partecipativa per obiettivi*, Franco Angeli, Milano 2004.



Progettare interventi educativi e valutare

Dopo aver preso in esame le prime fasi della progettazione educativa è doveroso occuparsi anche della fase finale, cioè della valutazione degli esiti (ovvero dei risultati, ovvero degli outcomes⁸).

È un argomento di difficile trattazione. La difficoltà deriva dal fatto che nella valutazione educativa s'intersecano due questioni distinte: da un lato, una questione di carattere generale inerente alla valutabilità degli esiti nel lavoro sociale, dall'altro, una questione più specifica, relativa alla valutabilità degli esiti nel lavoro educativo.

Intorno alla prima questione la letteratura scientifica documenta e testimonia l'esistenza di un dibattito teorico-metodologico e tecnico assolutamente ancora aperto. Sintetizzando, sull'argomento si confrontano due orientamenti contrapposti:

- da un lato vi è chi, in ragione delle caratteristiche del lavoro "sociale", ritiene impossibile l'azione valutativa, non potendo realizzarsi l'analisi controfattuale (cioè il confronto tra cosa è accaduto realmente con ciò che sarebbe accaduto senza attuare l'intervento⁹),
- dall'altro vi è chi, pur riconoscendo le caratteristiche critiche del lavoro "sociale", ritiene possibile la valutazione di esito superando la questione della controfattualità ed assumendo la logica proxy, attraverso la quale individuare degli indicatori prossimali, dai quali trarre elementi utili a valutare se un dato esito sia stato raggiunto o meno.

È opportuno riprendere le caratteristiche, sulle quali entrambi gli orientamenti concordano, che incidono sulla possibilità di valutare nel sociale.

Bezzi, uno dei maggiori esperti italiani di valutazione esprime con grande chiarezza queste caratteristiche. Il "sociale" – a suo avviso - è un contesto complesso dove si incontrano problemi disparati (sociali in senso stretto, sanitari, economici, antropologici) soggetti a molteplicità di vincoli/risorse (ad esempio, la copiosa e non sempre coerente legislazione), a diversità infinite (quanti sono i soggetti coinvolti, quanti sono i territori in cui si agisce, quanti sono i temi e le loro declinazioni, sempre incerte peraltro).

Sintetizzando il pensiero di Bezzi si può dire che i principali argomenti di riflessione e interesse per il valutatore che si avvicina ai problemi del lavoro sociale sono tre:

- a. Il lavoro sociale presenta un'alta componente di **intangibilità**, ovvero non è materiale, e quindi è difficilmente misurabile¹⁰, almeno secondo procedimenti che non assumano alcuni a priori teorici e metodologici sicuramente molto diversi rispetto ad evaluandi più "solidi". Per capirsi: la relazione e il lavoro di aiuto, possono essere realizzati efficacemente, ma il concetto di "efficacia" non può essere determinato in modo certo con parametri rigidi: qualunque concetto generale è descrivibile come orizzonte da cui stabilire definizioni operative concordate e contestualizzate, ma non è parametrabile. È evidente che ciò implica l'impossibilità di una qualsivoglia misurazione secondo criteri definitivi, esterni al contesto valutato: la differenziazione sociale comporta che ogni individuo interpreti comunque tali concetti, anche se esplicitamente definiti, sulla base della propria esperienza individuale, delle proprie capacità interpretative, delle proprie sensibilità ed esigenze, e tutto ciò in maniera mutevole nel tempo.
- b. Il secondo concetto è quello di **negoziabilità**. Esso fa riferimento alla possibilità, per l'erogatore di un servizio e per il suo cliente, di realizzare la transazione con un margine di flessibilità.

⁸ Gli outcomes sono l'impatto sui clienti che ricevono i servizi (es. incremento della salute mentale, sviluppo sicuro, un più ricco apprezzamento artistico, prospettive di vita, accrescimento dell'efficacia tra i membri di un gruppo, ecc.).

⁹ Una domanda tipica della prospettiva controfattuale può essere così espressa: "Come facciamo a sapere *cosa sarebbe successo* NON realizzando i Centri di Aggregazione?"

¹⁰ Le considerazioni riportate sono state trattate in Bezzi C., *La valutazione dei servizi alla persona*, Giada ed., Perugia 2000.

L'erogatore con flessibilità rispetto a quanto programmato, e il fruitore con flessibilità rispetto alle aspettative e ai bisogni che intende soddisfare. Nel caso del lavoro sociale, l'operatore ha un programma meno rigido e vincolante di altri casi, e questo rende ancora più difficoltosa la nostra valutazione. È l'interazione diretta e continua fra erogatore dell'intervento e beneficiari che genera, ogni volta, una situazione unica alla quale adeguarsi con un minimo di flessibilità; il contesto organizzativo non è mai perfetto, e buona parte delle energie va impiegata per sopperire a tali difetti. Tutto questo fa sì che sia inevitabile uno scostamento fra qualunque modello organizzativo di servizio che l'erogatore ha in mente, e il servizio realmente ed effettivamente prestato. Il beneficiario del servizio è soggetto a un processo analogo: ha un'idea astratta dell'oggetto di cui gli si sta parlando se non ne ha mai fruito, oppure ne ha un'idea basata su ricordi personali, su quanto ha sentito dire, a volte su vere e proprie fantasie; il servizio reale è probabilmente un'altra cosa, e in ogni caso il beneficiario non lo conosce veramente, nella sua completezza, ma ne percepisce aspetti, parti, elementi per lui salienti. Ma c'è un'ulteriore "distanza" da tenere presente: qualunque sia la prestazione realmente erogata e quella realmente arrivata a destinazione e compresa, raramente le due coincidono; fra relazione e comunicazione attivata dall'operatore e loro comprensione e successiva coerente interazione da parte del fruitore c'è una distanza, più o meno grande, che influisce sulla possibilità che il potenziale beneficiario divenga un beneficiario effettivo. Il "gioco" che si crea, fra chi eroga il servizio e chi lo riceve, si chiama negoziabilità, perché esiste un margine di possibile negoziato entro cui mettere in discussione i differenti punti di vista. L'organizzazione può negoziare, al suo interno, una riduzione della distanza fra servizio programmato ed erogato (il responsabile può proporre attività formative per i suoi operatori, può affiancare loro altre risorse umane, può sanzionarli; gli operatori possono favorire o resistere a tutto questo); ma - più importante - l'organizzazione deve negoziare spesso con il beneficiario la prestazione sociale. Il risultato di questa negoziazione è una sorta di assestamento reciproco, per cui gli operatori cercano di andare incontro alle richieste, e i fruitori rimodellano tali richieste in maniera più realistica.

- c. C'è poi una terza componente, relativa a tutti i servizi con forte componente di immaterialità, ma certamente esaltata nel lavoro sociale e nella sua valutazione: è la questione dell'**indicalità**¹¹, ovvero il fatto che - in ogni questione operativa quale l'organizzazione e la valutazione del lavoro sociale - ci si può basare solo su ciò che può essere espresso, ma ciò che viene espresso non è trattabile meramente in senso letterale, perché è fortemente connotato dal contesto; c'è un problema, di forte rilevanza metodologica, dato dal fatto che i dati disponibili sull'evaluando sono resi in qualche modo opachi dall'evaluando stesso, impedendo qualunque approccio realista, e obbligando il valutatore a immaginare percorsi valutativi etnografici ed ermeneutici.

L'intangibilità del lavoro sociale, la sua negoziabilità e la sua conseguente indicabilità, hanno notevolissime conseguenze su diversi aspetti organizzativi, gestionali e, naturalmente, valutativi.

Valutare nel sociale, quindi, implica per il soggetto che compie l'azione valutativa tenere conto necessariamente di questi tre aspetti e costruire un impianto di valutazione e strumenti di raccolta delle informazioni che siano congruenti con questi aspetti.

Intorno alla seconda questione, la valutabilità delle azioni di tipo educativo-animativo (extra-scolastiche), la letteratura scientifica documenta e testimonia la significativa arretratezza e debolezza dello studio teorico e delle pratiche operative. Sovente, infatti, nei contesti educativi

¹¹ Il concetto è stato proposto da Garfinkel H., *Studies in Ethnomethodology*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs 1967, ed è stato utilizzato da sociologi costruttivisti di varie scuole: etnometodologi, fenomenologi, ecc.; in italiano si può vedere il lavoro a cura di Giglioli P. P., Dal Lago A., *Etnometodologia*, Il Mulino, Bologna 1983.

operano soggetti che ritengono l'educazione "non valutabile" giacché concerne contenuti non tangibili, non misurabili in assoluto o non misurabili, se non in tempi molto lunghi. Secondo queste ipotesi teoriche chi si occupa di educazione dovrebbe accontentarsi di ciò che coglie percettivamente e nulla più.

Il mondo dei progetti e degli interventi educativi è attraversato dalle identiche questioni, istanze, tensioni, desideri.

Da un lato, a fronte di investimenti economici significativi operati dalle istituzioni pubbliche e da soggetti privati e del terzo settore, una domanda di fondo è sempre più presente: ne valeva la pena? Più concretamente: ne è valsa la pena attivare progetti di messa alla prova con minorenni coinvolti in reati penali? Ne è valsa la pena inserire minori con problematiche familiari e personali in comunità residenziali? Ne è valsa la pena attivare servizi socio-educativi diurni rivolti a bambini e adolescenti come quelli napoletani?

Sono domande ineludibili, in quanto è non solo corretto ma, oltretutto, doveroso interrogarsi sull'efficacia di servizi, progetti e interventi che si attivano per intercettare e modificare situazioni di disagio sociale e familiare. Questa esigenza potrebbe portare – opportunamente e coerentemente - ad investire nella valutazione rendicontativa, documentativa, cioè in quelle prassi valutative che raccolgono prove e evidenze incontrovertibili di riuscita delle iniziative al fine di validare le ipotesi iniziali e gli investimenti economici compiuti.

Dall'altro, all'interno di una tensione costante per l'innovazione culturale e scientifica connessa all'agire educativo, una delle istanze più significative con cui gli educatori sono chiamati a misurarsi è quella di rendere sempre più protagonisti i soggetti implicati (in questo caso, i bambini, gli adolescenti e le loro famiglie) negli interventi e nei progetti educativi. È un'esigenza completamente diversa da quella precedente che cambia la natura della questione valutativa: sposta l'attenzione dagli atti compiuti e dai risultati oggettivamente rilevabili ai punti di vista dei soggetti, alle attribuzioni che i soggetti coinvolti compiono sulle esperienze. Questa esigenza potrebbe portare – opportunamente e coerentemente – ad investire nella valutazione partecipativa, cioè in quelle prassi valutative che coinvolgono i beneficiari in modo diretto ed esplicito nei processi valutativi del progetto/intervento, a partire dall'idea che anche il processo valutativo, come tutto il progetto educativo del resto, è co-costruito e co-gestito insieme da educatori e educandi. Stretti tra istanze iper-sperimentalistiche e iper-partecipative per gli educatori è difficile trovare il punto di equilibrio. Queste istanze, però, solo apparentemente sono contrapposte: nel lavoro dei servizi e dei progetti educativi è opportuno attivare processi per costruire prove di evidenza scientifica del lavoro che si svolge ma è, altrettanto opportuno coinvolgere i beneficiari nel processo valutativo. La differenza sta che la seconda esigenza è continua in quanto è connessa alla specifica relazione educativa con il singolo beneficiario (minore o famiglia che sia) quindi dovrebbe essere sempre presente nelle prassi professionali degli educatori mentre la prima esigenza non ha carattere di continuità e può dare, occasionalmente o periodicamente a lavori di tipo sperimentale capaci di rendere conto del tipo di esiti raggiungibili con quel determinato tipo di progetto/servizio.

Intorno alla valutazione educativa extrascolastica Demetrio¹² esprime una netta e chiara posizione: a suo avviso nei processi educativi extra-scolastici i margini di controllabilità di tutte le componenti sono ridotti e, nell'insieme, si tratta sempre di situazioni caratterizzate da grande incertezza e

¹² Demetrio D., *Educatori di professione. Pedagogia e didattiche del cambiamento nei servizi extra-scolastici*, La Nuova Italia Scientifica, Roma 1990, pag. 187-190. Sul tema della valutazione in campo educativo, oltre ai testi segnalati nel box, si possono consultare anche: Regalia C., Scaratti G., *Conoscenza e azione nel lavoro sociale*, Armando Editore, Roma 1996 e Cerri R., *Valutare i progetti educativi. Percorso di riflessione verso una mentalità valutativo-progettuale*, Franco Angeli, Milano 2004.

turbolenza dove le regole istituzionali sono meno rigide di quelle scolastiche. Questo implica per gli educatori, secondo Demetrio, la necessità di adottare strumenti valutativi ancor più rigorosi di quelli previsti a scuola. Concretamente suggerisce di centrare il processo valutativo – in un indirizzo di carattere sistemico – del lavoro sul caso per analizzare le relazioni significative critiche, problematiche che hanno fatto avanzare (migliorare, crescere, perfezionare...) i singoli e l'intero complesso (il gruppo, la comunità il servizio...). È un lavoro che si dovrebbe avvalere di tre tipi di strumenti clinici di raccolta delle informazioni: l'**osservazione**, gli **stimoli comunicativi** e le **attività valutative provocate**. L'**osservazione** consente di stabilire ciò che i singoli fanno realmente e non solo quello che dichiarano o credono di sapere fare. Gli **stimoli comunicativi** hanno lo scopo di provocare l'attività discorsiva delle persone implicate, siano essi beneficiari o operatori o osservatori. Le attività valutative provocate sono vere e proprie esperienze pedagogiche il cui intento è mostrare se un certo comportamento è stato interiorizzato o meno. Si tratta di prove di trasferibilità di competenze.

Partendo da questo orientamento teorico-metodologico si può immaginare un lavoro valutativo nei servizi socio-educativi territoriali su più livelli, con più strumenti e tecniche e con diversi gradi di sofisticazione.

Nel corso dei laboratori e dei seminari – e tutto il percorso formativo nella sua totalità – si muove in questa direzione: far crescere la sensibilità, l'attenzione e la disponibilità negli operatori (assistenti sociali, educatori e psicologi) impegnati nei e per i servizi socio-educativi territoriali napoletani intorno allo sviluppo di processi valutativi dei loro interventi. È una prospettiva importante perché può offrire agli stessi operatori elementi utili a dare valore al loro lavoro e, più in generale, al lavoro educativo.

Delle tre prospettive operative delineate da Demetrio nel corso dei due anni di formazione ci si è sperimentati principalmente con la seconda, organizzando e attivando situazioni di dialogo con bambini, ragazzi e famiglie per attivarli e raccogliere il loro punto di vista da cui partire per cogliere aspetti rilevanti del lavoro dei servizi.

Come già avvenuto anche nel corso di questo secondo anno di formazione si è data continuità a questo impegno e di seguito è proposto uno scambio comunicativo (una sorta di intervista collettiva o focus) con sette ragazzi del Laboratorio educativo territoriale di Secondigliano che si sono resi disponibili.¹³

D. Se non veniste qui, come sarebbe la vostra vita?

- *Starei a casa, con le amiche ma non sarebbe lo stesso. Qui ci tolgono da in mezzo alla strada per stare tutti insieme e condividere il proprio spazio con gli altri.*
- *Diversa, sarei sempre a casa a fare niente. Ho imparato a non essere permalosa, grazie agli educatori. Prima lo ero. Mi hanno fatto crescere.*
- *Starei a casa. Vengo qua tutti i giorni, mi diverto con gli amici ed è molto meglio che stare a casa. Ho imparato che quando stavo da sola era niente. Qua ho tanti amici. Ho imparato molto dagli educatori.*

¹³ Per rendere più facile la comprensione dei contenuti emersi nel focus è stata utilizzata la forma tradizione della sequenza domanda-risposte. In realtà il dialogo è stato molto più articolato, con l'alternarsi di momenti di risposta diretta alla domanda posta e momenti di interazione e dialogo tra i ragazzi e momenti di dialogo tra loro e l'intervistatore.



- *Per me significa molto venire qui perché se sto in mezzo alla strada faccio guai, per esempio sfottere gli altri. Qui no.*
- *Per me è stare tutto il giorno con il telefono in mano, senza fare i compiti. Invece se sto qui faccio i compiti e non sto tutto il giorno con il telefono in mano. Fuori di qui non ne abbiamo la possibilità.*

D. Come vi sentite alla fine di una giornata qui?

- *A volte bene a volte male. Ci sono giornate in cui siamo nervosi e ce la prendiamo con gli altri e a volte la miglior cosa che puoi fare è sfogarsi con gli altri.*
- *Mi sento bene. Non sto male. Stare bene vuol dire tutto. Stare male è brutto come litigare con gli amici.*
- *Anche io sto bene e non male come quando litigo con mia sorella e la picchio.*
- *Sono contento perché so che mi sta cambiando la vita.*

D. Che differenza c'è tra essere educati qui e in famiglia o a scuola?

- *L'educazione deve essere dappertutto però in famiglia deve essere sempre al 100%. Qui, pur non essendo i nostri genitori, ci insegnano qualcosa che domani ci servirà.*
- *Non hanno il potere di metterci le mani addosso. Ci spiegano lo sbaglio invece un genitore non lo fa, ci urlano senza spiegarci cosa abbiamo fatto di male. Se me lo spiegano, invece, lo capisco e cerco di non farlo più per migliorare il mio modo di essere.*
- *Se i miei genitori mi dicono che ho sbagliato cerco di capire. Qui è la stessa cosa.*
- *Per me prima ero un po' educato in strada ma non come adesso. Scherzavo, facevo i guai. Però adesso ho imparato cosa significa educazione. Se faccio qualche casino e la famiglia non ti dà spiegazioni è proprio la famiglia che vuole il figlio diseducato. Perciò adesso sono educato.*
- *Per me è la stessa cosa già detta: gli educatori ti fanno capire cosa abbiamo sbagliato mentre i genitori non lo fanno e ti urlano dietro.*
- *I genitori pensano che noi sappiamo e invece non è così e rifacciamo gli stessi errori. Ad es. avevo picchiato un ragazzo e ho chiesto anche scusa. Ho capito che era più piccolo di me mentre se era più grande potevo farlo.*
- *Ho capito che non bisogna sfottere e insultare gli altri.*
- *Perché poi c'è qualcuno che ti ricambia dopo anche tanto tempo.*
- *Qui aumenti la cultura, sei aiutato a crescere e divertirsi.*

D. Che lavoro è quello degli educatori?

- *È quello di far vivere ai ragazzi un'esperienza molto bella e molto costruttiva anche perché vogliono dare una possibilità di trovare e scoprire quello che ci piace, più in fretta.*
- *È un lavoro molto duro perché loro vogliono farci crescere in un modo migliore.*
- *È duro perché per loro è farci crescere di nuovo, farci imparare più cose, per rinascere educati e non come prima. Ci hanno portato in una strada migliore e siamo cresciuti con loro. È da 8 a 13 anni che vengo qui. Per me è come una famiglia.*
- *Dandoci tempo tolgono tempo ai loro figli e alla loro famiglia. È questo lo apprezzo molto.*
- *Gli educatori ci danno cultura, ci insegnano cose nuove. È difficile essere educatori con tutti questi bambini.*

Si tratta di un breve dialogo che permette, però, di entrare già molto a fondo di alcune questioni che concernono il lavoro educativo in questo tipo di servizio. In particolare la prima domanda cerca

di stimolare nei ragazzi una riflessione di tipo controfattuale, la seconda apre il dialogo alla dimensione dei vissuti e delle emozioni, la terza chiede ai ragazzi di operare una valutazione per comparazione e la quarta chiede ai ragazzi di mettersi dal punto di vista degli operatori. Le risposte raccolte sono, nel complesso, molto interessanti e stimolanti.

In ordine alla prima domanda è evidente che i ragazzi pongono la partecipazione al Let ad un estremo di un continuum il cui polo opposto è caratterizzato o dal niente o dalla strada e dal fare guai. Il Let vissuto e visto come antidoto all'apatia, cioè allo spreco delle proprie risorse, al trascorrere il tempo con il solo scopo di arrivare a sera e come antidoto al rischio di perdersi, di sviluppare comportamenti critici per sé e per gli altri. In queste prime risposte si coglie – attraverso le loro parole – gli elementi fondanti dell'agire educativo del servizio:

- attenzione dedicata (*"ci tolgono dalla strada"*),
- esperienze di socialità organizzata e comunitaria (*"per stare tutti insieme e condividere il proprio spazio con gli altri"*),
- esperienze di apprendimento (*"Ho imparato a non essere permalosa, prima lo ero", "Ho imparato che quando stavo da sola era niente"*),
- esperienze di cambiamento di sé (*"Mi hanno fatto crescere", "Se sto in mezzo alla strada faccio guai, per esempio sfottere gli altri. Qui no"*),
- esperienze di arricchimento culturale (*"Se sto qui faccio i compiti e non sto tutto il giorno con il telefono in mano. Fuori di qui non ne abbiamo la possibilità"*).

Di fatto questi ragazzi e ragazze sono stati capaci di riconoscere nell'esperienza educativa che loro hanno vissuto esattamente quello che nel fascicolo predisposto a conclusione del primo anno di formazione è stato scritto in ordine al fatto che questi servizi sono un'opportunità per percepire che qualcuno si occupa del loro benessere fisico, materiale e emotivo, per apprendere regole di convivenza sociale, apprendere nuove dimensioni di sé e aspirazioni per cui vale la pena impegnarsi, pensare a sé stessi in termini progettuali.¹⁴

Le risposte alla seconda domanda ci portano nel mondo emotivo di questi ragazzi, ci introducono nel loro dolore e nella loro speranza. Ci dicono cosa intendono per "stare bene" e "stare male" e ci dicono quanto queste due dimensioni non siano distanti, separate, scisse ma costantemente compresenti nella loro vita.

Le risposte alla terza domanda, che offre ai ragazzi la possibilità di comparare le esperienze educative, mettono in evidenza una focalizzazione esclusiva sull'esperienza familiare. È questa che, di fatto, sentono più vicina all'esperienza educativa nel Let più che l'esperienza scolastica. È di particolare importanza per gli educatori, il poter cogliere attraverso i discorsi dei ragazzi, una riflessione particolarmente approfondita sul metodo educativo in questi servizi: dal punto di vista dei ragazzi ciò che differenzia l'essere educati in famiglia o nel centro sta nella posizione che gli educatori assumono e in ciò che fanno. Gli educatori si posizionano al loro fianco con rispetto, ascoltano senza dare nulla per scontato, spiegano e aiutano a comprendere i processi dei cambiamenti possibili: *"Ci spiegano lo sbaglio invece un genitore non lo fa, ci urlano senza spiegarci cosa abbiamo fatto di male. Se me lo spiegano, invece, lo capisco e cerco di non farlo più per migliorare il mio modo di essere", "Se faccio qualche casino e la famiglia non ti da spiegazioni è*

¹⁴ Cfr. Maurizio R. (a cura di), *Educare nella complessità. Orientamenti e sfide. Anno 2016*, Comune di Napoli, Istituto degli Innocenti, pag. 32



proprio la famiglia che vuole il figlio diseducato. Perciò adesso sono educato”; “I genitori pensano che noi sappiamo e invece non è così e rifacciamo gli stessi errori”.

Le risposte alla quarta domanda ci dicono di ragazzi e ragazze che sono capaci di mettersi dal punto di vista degli adulti, di provare sentimenti e emozioni, di comprendere il senso del lavoro educativo. Le loro parole sono il segno che il lavoro educativo raggiunge risultati importanti, nel tempo, con pazienza, perseveranza, attenzione nonostante le pressioni intorno.

Il lavoro di educatore è dare possibilità di crescere a partire dai propri desideri e piaceri, far vivere esperienze belle e costruttive nel mondo (e non fuori dal mondo), fare crescere culturalmente. La sintesi di tutto è nelle stupende parole di un bambino, quando afferma che è *“un lavoro molto duro per farci crescere di nuovo* (senza negare le crescite precedenti), *farci imparare più cose* (senza buttare gli apprendimenti già acquisiti ma ampliando la gamma degli apprendimenti), *per rinascere educati* (cioè per ripresentarsi al mondo diversi da prima)”. Semplicemente straordinario.

DIRITTO ALL' EDUCAZIONE

Se mi insegni, io lo imparo
Se mi parli, mi è più chiaro
Se lo fai, mi entra in testa
Se con me tu impari, resta.

Bruno Tognolini



Filastrocca delle buone maestre

Maestra, insegnami il fiore ed il frutto
Col tempo, ti insegnerò tutto
Insegnami fino al profondo dei mari
Ti insegno fin dove tu impari
Insegnami il cielo, più su che si può
Ti insegno fin dove io so
E dove non sai? - Da lì andiamo insieme
Maestra e scolaro, un albero e un seme
Insegno ed imparo, insieme perché
Io insegno se imparo con te.

Bruno Tognolini



Box 4: Il progetto educativo individualizzato (PEI) e l'individuazione degli obiettivi educativi

Premessa

Anche nel campo del lavoro socio-educativo extrascolastico, ed in particolare nelle situazioni di tutela minorile, è entrata progressivamente a regime la richiesta di predisporre un progetto educativo individualizzato. Questo accade da diversi anni per i minori accolti nelle strutture residenziali e, recentemente, sempre più anche per i minori inseriti in servizi/interventi socio-educativi territoriali o domiciliari.

Purtroppo per molti educatori, soprattutto per quelli che operano in servizi territoriali, il PEI è vissuto come uno strumento inutile e che aggiunge lavoro senza restituire nulla per l'impegno profuso. Sovente, dietro questo punto di vista, vi è una considerazione del PEI in chiave eminentemente di tipo burocratico-amministrativo (*“si deve fare perché così è stato definito nella convenzione”*) e non in chiave professionale.

Il PEI, invece, potrebbe essere uno dei principali strumenti a disposizione dell'educatore per rendere efficace il proprio lavoro con i beneficiari dello stesso e uno dei principali strumenti per dialogare, collaborare e integrare il proprio lavoro con altri professionisti (assistenti sociali, psicologi, insegnanti, ecc.).

Riferimenti normativi

Il PEI è un modello di lavoro che ha le sue radici nella progettazione scolastica/didattica con soggetti con problematiche di disabilità o con bisogni educativi speciali con chiari e precisi riferimenti scientifici (ICF).

Il PEI identifica gli obiettivi di sviluppo, le attività, le metodologie, le facilitazioni, le risorse umane e materiali di supporto, i tempi e gli strumenti di verifica, le modalità del lavoro di rete. Il piano educativo individualizzato è il documento nel quale vengono descritti gli interventi integrati ed equilibrati tra di loro, predisposti per l'alunno in situazione di handicap, in un determinato periodo di tempo, ai fini della realizzazione del diritto all'educazione e all'istruzione, di cui ai primi quattro commi dell'art. 12 della legge n. 104 del 1992.

Il P.E.I. tiene presenti i progetti didattico-educativi, riabilitativi e di socializzazione individualizzati, nonché le forme di integrazione tra attività scolastiche ed extrascolastiche.

Esso viene redatto dagli educatori referenti dei vari minori e rivisto collettivamente in riunione d'équipe. Viene aggiornato ogni tre mesi, oltre che allo scadere dei termini stabiliti per il raggiungimento degli obiettivi, effettuando una revisione dei risultati raggiunti e di quelli ancora da raggiungere nei tre ambiti della vita quotidiana del minore:

- autonomia;
- rapporto con sé stesso e con gli altri;
- scuola e altre attività.

Deve, inoltre, contenere delle specifiche direttive che riguardano:

- finalità e obiettivi didattici;
- itinerari di lavoro;
- tecnologia;
- metodologie, tecniche e verifiche;
- tempi;
- modalità di coinvolgimento della famiglia.

Questo documento ha lo scopo di permettere all'équipe educativa un approccio comune e sempre concordato alle problematiche del minore, per un intervento che sia sempre progettuale e mai improvvisato dai singoli educatori.

Nel campo della tutela dei minori già le **Linee di indirizzo per l'affidamento familiare**, frutto di un lavoro pluriennale, approvate dalla Conferenza unificata Stato-Regioni nel 2011 sancivano la necessità di attivare un affidamento familiare in ragione di un Progetto Quadro e di un Progetto di affidamento (che, può essere assimilato al PEI).

Il recente documento, relativo alle accoglienze residenziali (**Linee di indirizzo per l'accoglienza nei servizi residenziali per minorenni**), approvato il 14 dicembre 2017, rafforza l'indicazione del 2011, con l'obbligo di predisporre un PEI per tutti i minori ospiti di comunità, case famiglia e strutture di accoglienza educativa residenziale. Di seguito una selezione della Raccomandazione 332 dedicata al PEI.

332. Progetto educativo individualizzato (PEI)

Il Progetto educativo individualizzato è parte integrante ma, al contempo, distinta del Progetto Quadro. Il PEI è costruito in relazione al Progetto Quadro, nel rispetto dell'interesse superiore del bambino e di quanto eventualmente disposto dall'Autorità Giudiziaria competente. Il PEI definisce ed esplicita: le fragilità esistenziali del bambino accolto, gli aspetti relazionali e di socialità, le dimensioni di tutela di cui occuparsi, i fattori educativi e di riparazione su cui intervenire.

332.1 *La redazione del PEI è di competenza del Servizio residenziale in stretto raccordo con gli operatori dei Servizi sociali e sociosanitari territoriali e coinvolgendo sempre il bambino e ogni qualvolta sia possibile anche la sua famiglia....*

332.2 *Gli obiettivi e le funzioni del PEI sono definite ed esplicitate da indicazioni regionali. Il PEI è funzionale ad aiutare il bambino e la sua famiglia a cogliere il senso dell'esperienza dell'accoglienza nel Servizio residenziale. Questo favorirà l'acquisizione di consapevolezza e di responsabilità per la prospettiva di positiva evoluzione dell'esperienza di accoglienza residenziale.*

Il PEI è finalizzato a:

- elaborare uno specifico progetto di sostegno alla comprensione e rielaborazione dei vissuti e della storia personale, cura del trauma;
- individuare obiettivi evolutivi generali e specifici, con le relative strategie e le azioni operative funzionali al loro raggiungimento;



- sostenere l'acquisizione di autonomie e competenze del bambino, migliorare la cura della sua persona e delle cose, mantenere relazioni con la famiglia e il contesto parentale attraverso opportune modalità e tempi;
- aiutare il bambino a strutturare relazioni positive con gli altri ospiti e con gli adulti del Servizio Residenziale, a gestire correttamente i rapporti con i coetanei e il nuovo contesto sociale.

Il Pei è uno strumento operativo a disposizione di tutta l'équipe educativa del Servizio di accoglienza residenziale.

La sua redazione:

- è conseguente a un primo periodo di osservazione del bambino, fase necessaria a una funzione di orientamento rispetto alle sue caratteristiche, competenze, risorse e bisogni evolutivi,
- contiene le diverse aree di sviluppo del bambino, individuando gli obiettivi specifici e concreti e le azioni congruenti per aiutare il bambino a raggiungerli, definendo gli indicatori che ne permettono una valutazione in termini di esito;
- è di agevole compilazione e aggiornamento;
- prevede le modalità e i tempi del monitoraggio e della valutazione.

In linea di massima, quanto scritto in questo documento potrà essere considerato un valido orientamento per tutti quei servizi (e contesti di interventi e progetti) educativi territoriali che non si basano sulla residenzialità ma, ugualmente, riguardano bambini e ragazzi che presentano disagi e fragilità connesse a disagi e fragilità delle loro famiglie.

Si tratta di situazioni per le quali i Servizi sociali hanno ritenuto non esistenti condizioni di abbandono educativo, maltrattamenti o abusi, grave deprivazione sociale ed educativa, tali da valutare l'opportunità di un collocamento fuori famiglia, ma di situazioni di vita ugualmente degne di attenzione e supporto per ridurre stati di sofferenza, disagio e malessere nei bambini e nei ragazzi e nelle loro famiglie. Per molti minori, infatti, oltre a non esistere condizioni di gravità così elevate sembrano esserci possibilità di interventi sociali integrativi della genitorialità senza dover ricorrere a interventi sostitutivi (anche se per periodi brevi).

I livelli della progettazione educativa

Sostanzialmente, ancora oggi, la stesura di un PEI, da parte di un servizio educativo residenziale o diurno o domiciliare segue indicazioni diverse in relazione ai diversi territori. In qualche caso sono state definite delle linee di indirizzo a livello regionale o comunale; in altri casi non vi sono documenti di questo tipo e la struttura di riferimento del PEI è messa a punto dagli enti che coordinano e attivano servizi educativi o dagli stessi educatori in assenza di riferimenti predisposti dalle loro organizzazioni di lavoro.

Alla luce di quanto indicato, il PEI dovrebbe essere il terzo documento, di una serie di documenti di orientamenti per un servizio socio-educativo:

1. Il **Progetto di Servizio** con il quale l'ente/organizzazione che gestisce il servizio socio-educativo descrive i valori di riferimento da cui nasce il servizio, la storia dell'ente e del servizio, i riferimenti educativi generali cui il servizio si ispira, le specifiche linee educative (con riferimento alla sua peculiarità, cioè l'essere un servizio residenziale, territoriale, domiciliare, ecc.); la tipologia di utenza prevista con l'indicazione dei bisogni che si intendono accogliere, la fascia d'età o altre caratteristiche essenziali; le procedure per le ammissioni e le dimissioni o, più in generale, per accedere al servizio; la metodologia che caratterizza il servizio e gli strumenti che si intendono adottare; le prestazioni offerte e i processi che si intendono attivare; le modalità di rapporto con altri servizi e il territorio nel suo complesso (le dimensioni di integrazione professionale); l'organigramma con la descrizione di ruoli, funzioni e responsabilità; i processi di cura del personale (formazione, supervisione...).
2. Il **Progetto Quadro**, ovvero l'insieme di interventi/azioni che si intende mettere in atto per affrontare i bisogni del minore e della sua famiglia in rapporto alla loro storia, all'attualità, alle diverse complessità presenti e rilevabili, ai vincoli e alle risorse esistenti, alle indicazioni di altri soggetti (come l'Autorità Giudiziaria). Normalmente questo livello di progetto compete ai Servizi sociali territoriali con il concorso di altri servizi specialistici laddove necessario (es. servizio di psicologia dell'età evolutiva, consultorio familiare, ecc.) e descrive le azioni da attuare per valutare problemi, bisogni, risorse e capacità della famiglia; la funzione del progetto di servizio; tempi e forme dell'aiuto; obiettivi e esiti attesi dell'aiuto; tempi, modi e strumenti per la verifica e la valutazione dell'aiuto.

3. Il **Progetto educativo individualizzato** si colloca in continuità e correlazione con il Progetto Quadro. È predisposto dall'équipe educativa del servizio che accoglie il minore per cui il Servizio sociale ha ritenuto opportuno attivare uno specifico intervento educativo e definisce - dopo un processo di conoscenza diretta del singolo minore – una serie di aspetti, quali: gli interventi e gli obiettivi educativi specifici che si intendono attivare e raggiungere con il minore;

Il PEI: identificazione dei problemi educativi

Il PEI, quindi, è il prodotto di un processo di conoscenza e valutazione della situazione del minore e della sua famiglia che l'équipe educativa attiva a partire da un input (Progetto Quadro) delineato dai Servizi sociali di territorio. Il servizio socio-educativo dedica, conseguentemente, il primo periodo di lavoro con il minore e/o la sua famiglia, a raccogliere informazioni al fine di predisporre – entro i termini previsti – il PEI. Questa fase di lavoro si basa:

- su quanto i Servizi sociali territoriali titolari dell'intervento di presa in carico trasmettono all'équipe socio-educativa in occasione della presentazione iniziale, includendo eventuali risultati di valutazioni operate da servizi specialistici,
- sulla relazione che gli educatori riusciranno a costruire con il minore e/o la sua famiglia,
- su quanto gli educatori riusciranno a osservare nel periodo definito,
- su quanto gli educatori raccoglieranno attraverso i dialoghi (colloqui) diretti con il minore e/o la sua famiglia.

Tutte queste informazioni sono la base di riferimento per l'équipe educativa per costruire un quadro generale di riferimento intorno alla situazione del minore e della sua famiglia e degli interventi già attuati per/con/sul minore e famiglia e per identificare i bisogni/problemi di natura educativa che il minore e su cui il servizio è chiamato a predisporre il PEI e le risorse del minore e della sua famiglia da valorizzare nel processo educativo.

È già a questo punto del lavoro che si evidenziano le prime criticità in molti servizi educativi territoriali e che rendono difficile soprattutto il lavoro di individuazione dei problemi di natura educativa. Un'attenta lettura di PEI predisposti da parte di servizi educativi territoriali evidenzia due tipologie di difficoltà connesse alla non chiarezza dei problemi posti al centro dell'attenzione o alla non congruità degli stessi, in quanto non di tipo educativo. Il nodo, per gli educatori, è quello di identificare con chiarezza il ricorso a tecniche come l'albero dei problemi può aiutare, ma soprattutto identificare in modo preciso problemi di natura educativa.

Analogamente la difficoltà più rilevante connessa alla rilevazione delle risorse è che non sempre queste sono identificate rendendo, di fatto, il minore e/o la sua famiglia, portatore solo di problemi.

Per poter agire nella direzione corretta occorre che l'équipe educativa si sia confrontata al proprio interno per delineare i confini scientifici del proprio agire e i problemi trattabili nel proprio servizio e la tipologia di risorse da valorizzare (cfr. Progetto di Servizio).

Una possibile declinazione di ambiti cui riferirsi per individuare problemi educativi e risorse potrebbe essere la seguente:

- l'ambito della progettualità individuale/familiare
- l'ambito dell'individuazione personale
- l'ambito delle dimensioni affettive
- l'ambito delle relazioni familiari, con coetanei, con adulti e con la società
- l'ambito dell'introduzione alla realtà sociale
- l'ambito delle attribuzioni simboliche e di significato
- l'ambito della maturazione etica e dello sviluppo dell'autonomia
- l'ambito dell'adattamento creativo
- l'ambito dell'acquisizione critica e valoriale
- l'ambito del protagonismo.

Un'altra classificazione utile è quella proposta da Traverso (2016) che individua cinque aree di problematiche educative:

- problemi connessi alle dimensioni fisiologiche (fame, sete, sonno, aria),
- problemi connessi alle necessità di salvezza (sicurezza, protezione, occupazione, salute, proprietà)
- problemi connessi ai bisogni di appartenenza (amicizia, affetto familiare, intimità, identificazione),
- problemi connessi ai bisogni di stima, prestigio, successo (stima, autostima, autocontrollo, realizzazione, rispetto),



- problemi connessi ai bisogni di realizzazione di sé (moralità, creatività, spontaneità, accettazione).

Un altro sistema di classificazione dei problemi educativi è quello proposto da Serbati-Milani (2011) con la metodologia RPM (Rilevazione Progettazione Monitoraggio) che si articola sulla base di un modello teorico multidimensionale triangolare denominato *Il mondo del bambino* costruito a partire da varie esperienze internazionali. Il modello prende in esame tre dimensioni dal punto di vista del bambino (*il mio crescere, di cosa ho bisogno-chi si prende cura di me, il mio ambiente di vita*) ciascuna delle quali, ulteriormente, è declinata in sotto-dimensioni.

Un altro sistema di classificazione delle problematiche e dei bisogni educativi è quello elaborato da Pourtois-Desmet (2007) che identifica quattro aree di bisogni educativi: affettivi, cognitivi, sociali e di valori, con la specificazione – per ciascuna area – di tre sotto-bisogni.

Il PEI: identificazione degli obiettivi educativi

La predisposizione del PEI, ad esempio, potrebbe partire dalla costruzione di una valutazione di sintesi delle informazioni acquisite in ordine a ciascuna di queste dimensioni, per cogliere il quadro d'insieme e il quadro specifico, identificando i problemi su cui potenzialmente agire e le risorse su cui puntare.

Identificati problemi educativi e risorse il passaggio logico successivo è quello di identificare gli obiettivi. Le difficoltà che più frequentemente si incontrano a questo punto del processo della progettazione individuale sono diverse:

- l'assenza di obiettivi individualizzati e il ricorso a obiettivi comuni del Servizio,
- l'assenza di congruenza tra problemi educativi individuati e obiettivi educativi esplicitati con un buon livello di precisazione per i primi e un livello di genericità per i secondi,
- l'utilizzo di espressioni che non rappresentano obiettivi educativi ma azioni o strategie educative,
- l'assenza di connessioni dirette tra problemi educativi e obiettivi educativi individuati.

Rispetto alla prima difficoltà, occorre avere sempre presente che il PEI non è il Progetto di Servizio. I contenuti possono essere anche gli stessi ma, nel caso del PEI vanno declinati in riferimento al minore e alla sua specifica situazione personale e familiare.

Rispetto alla seconda difficoltà, è ormai consolidata a livello scientifico la convinzione che un obiettivo educativo debba essere espresso in una forma semplice, misurabile, raggiungibile, realistica, temporalmente definiti. A puro titolo di esempio *“il miglioramento della qualità delle relazioni di Eugenio con i coetanei”* non è un obiettivo correttamente espresso. Sempre con riferimento alla stessa area di problematicità l'obiettivo potrebbe essere espresso in questo modo: *“incrementare la capacità di Eugenio di comunicare con i coetanei”* o *“aumentare la capacità di stare in relazione (concentrazione e focalizzazione) per l'intera durata dell'attività sportiva con i compagni”*. Sempre a titolo di esempio l'obiettivo (*“favorire in Cristina la consapevolezza”*) non è correttamente formulato mentre potrebbe, più opportunamente, essere espresso in questo modo: *“aumentare in Cristina la consapevolezza del dolore che determina nelle compagne quando le deride o della sofferenza che prova quando è derisa”*.

Rispetto alla terza difficoltà, occorre aumentare la competenza degli educatori in riferimento alla differenza tra obiettivo e strumento, mezzo, strategie per intervenire. Un esempio frequente nei servizi socio-educativi territoriali. È uso che il PEI indichi come obiettivo *“supportare il bambino nei compiti”*. In questo caso è palese l'errore: si tratta di una strategia educativa (supportare) relativa al soggetto (bambino) compiuta da un altro soggetto (educatore) intorno ad un oggetto (l'esecuzione dei compiti quotidiani). Nulla tutto ciò rappresenta l'obiettivo educativo. Per individuarlo ci si dovrebbe porre la domanda *Perché il bambino va supportato?* Una risposta possibile è ha difficoltà ad organizzarsi (l'obiettivo diventa *Aumentare nel bambino la capacità di organizzare autonomamente le sue attività di studio*) oppure ha difficoltà a studiare perché non ha un metodo (l'obiettivo diventa *Aumentare nel bambino una competenza metodologica relativa allo studio pomeridiano*) oppure ha difficoltà a concentrarsi (l'obiettivo diventa *Aumentare nel bambino la capacità di concentrazione nello studio*) oppure, per concludere, potrebbe essere che il problema stia nel fatto che il bambino non è motivato per lo studio (in tal caso l'obiettivo educativo potrebbe essere espresso con *Aumentare nel bambino la motivazione personale o l'interesse verso lo studio*). Per tutti e quattro questi obiettivi la strategia educativa può essere sempre *Supportare il bambino nello studio pomeridiano*, ma con declinazioni operative e fisionomie pratiche diverse per ciascun problema/obiettivo.

Questa parte del PEI è particolarmente importante in quanto gli educatori del servizio dovrebbero poter tracciare le linee del percorso evolutivo del bambino/ragazzo rispondendo a una domanda guida: “*Come potrebbe evolvere la sua situazione se non si intervenisse a suo favore?*” Chiarita questa prima direzione di prospettiva ci si può avventurare in altra direzione, rispondendo a un’altra domanda guida: “*Come potrebbe evolvere la sua situazione intervenendo con il Let (o con il Centro diurno o con il Polo) a suo favore?*”. In altri termini in questa parte gli operatori si assumono la responsabilità di delineare il potenziale di differenza introdotto dall’intervento educativo nella situazione del minore e della sua famiglia.

Riferimenti bibliografici

- Bastianoni P., Baiamonte M., *Il progetto educativo nelle comunità per minori. Cosa e come si costruisce*, Erickson, Trento 2014.
- Bloom B., *Caratteristiche umane e apprendimento scolastico*, Armando, Roma 2006.
- Bortolotti E., Sorzio P., *Osservare per includere. Metodi di intervento nei contesti socio-educativi*, Carocci, Roma 2014.
- Brandani W., Tomisich M., *La progettazione educativa. Il lavoro sociale nei contesti educativi*, Carocci, Roma 2005.
- Demetrio D., *Educatori di professione. Pedagogia e didattiche del cambiamento nei servizi extra-scolastici*, La Nuova Italia, Roma 1990.
- Kanizsa S., Tramma S., *Introduzione alla pedagogia e al lavoro educativo*, Carocci, Roma 2011.
- Laeng M., *Tassonomia degli obiettivi educativi*, Voce dell’Enciclopedia Italiana, V Appendice, 1995.
- di Mauro
- Maida S., Molteni L., Nuzzo A., *Educazione e osservazione. Teorie, metodologie e tecniche*, Carocci, Roma 2009.
- Maida S., Nuzzo A., Reati A., *Il colloquio nella pratica educativa*, Carocci, Roma 2006.
- Palmieri C., Prada G., *La diagnosi educativa. La questione della conoscenza del soggetto nelle pratiche pedagogiche*, Franco Angeli, Milano 2005.
- Premoli S., *Educatori in ricerca. Un’esperienza locale fra teorie e pratiche*, Carocci, Roma 2015.
- Pourtois J. P., Desmet H., *L’educazione postmoderna*, Edizioni del Cerro, Pisa 2006.
- Pourtois J. P., Desmet H., *L’educazione implicita. Socializzazione e costruzione dell’identità*, Edizioni del Cerro, Pisa 2007.
- Serbati S., Milani P., *La tutela dei bambini. Teorie e strumenti di intervento con le famiglie vulnerabili*, Carocci, Roma 2013.
- Traverso A., *Metodologia della progettazione educativa. Competenza, strumenti e contesti*, Carocci, Roma 2016.

L'agire educativo nell'interazione con altri operatori e servizi

Uno sguardo d'insieme sulla situazione

Il terzo ciclo dei Laboratori territoriali è stato condotto sempre basandosi sulla metodologia del lavoro su casi ma con l'utilizzo di una diversa tecnica di analisi (la swot analysis, invece dell'albero dei problemi) e una diversa focalizzazione tematica (i processi integrativi tra operatori di diversi servizi nel territorio).

Sinteticamente, la swot analysis è una tecnica di analisi basata sulla valutazione secondo quattro dimensioni o aspetti: i punti di forza, i punti di debolezza, i rischi e le opportunità.

Così come già negli altri due cicli, il lavoro svolto è stato molto proficuo. Gli operatori hanno partecipato con grande coinvolgimento, evidenziando come anche questa tecnica abbia permesso, seppur con modalità assolutamente diverse da quella sperimentata nel Ciclo precedente, di ridurre il senso di disorientamento susseguente alla presentazione di un caso che, per gran parte dei partecipanti ai gruppi, era del tutto sconosciuto. La tecnica adottata ha permesso rapidamente di entrare nel vivo della situazione, di generare e supportare un confronto ricco e positivo tra gli operatori, ha consentito di concentrare le energie un passo alla volta e favorire lo sviluppo di un linguaggio comune tra gli operatori (e tra i diversi approcci disciplinari, essendo presenti nei gruppi assistenti sociali, educatori e psicologi). Infine, è una tecnica che ha positivamente supportato i gruppi nella fase di orientamento tra le diverse possibili strategie di intervento.

Concretamente il lavoro si è svolto come nella fase precedente. Per ogni gruppo un operatore si è impegnato a individuare un caso tra quelli trattati nel proprio servizio, predisponendo un testo scritto da distribuire ad inizio incontro. Dopo la lettura del testo è stato lasciato un breve arco di tempo per porre domande integrative e piccoli chiarimenti su quanto esposto. A seguire, il lavoro ha visto i diversi gruppi operare in modo differente: in alcuni casi con un'ulteriore suddivisione in quattro sotto gruppi, a ciascuno dei quali è stato assegnato il compito di individuare elementi relativi ad uno solo degli aspetti da considerare, mentre in altri casi il lavoro è stato svolto prima a livello individuale - su tutti gli aspetti - e poi condiviso nella sessione plenaria. A conclusione del lavoro di analisi ciascun gruppo ha individuato alcune strategie possibili per intervenire nella situazione analizzata.

La rilettura complessiva degli elementi emersi nelle analisi dei diversi casi trattati nei gruppi evidenzia è un'occasione di ripresa di tutti i temi trattati nei laboratori precedenti: la rilevanza dei processi comunicativi tra operatori e tra servizi e beneficiari; la centralità delle famiglie – in positivo o negativo – rispetto all'efficacia dell'intervento con i loro figli; la centralità delle relazioni fiduciarie e dei processi di coinvolgimento consapevole; la capacità di "vedersi" reciprocamente e di dare continuità agli interventi e alle relazioni, ecc.

Pur trattando un totale di quindici situazioni differenti, le analisi nei gruppi hanno portato ad una serie di aspetti abbastanza comuni, cioè a questioni qualitative che attraversano gli interventi dei servizi sociali e dei servizi socio-educativi al di là del singolo caso.

Punti di forza

-
- presenza di più figure professionali
 - presenza di più figure parentali concretamente interessate e disponibili
 - presenza di genitori che chiedono aiuto in modo consapevole
 - dimensioni di risorse evidenti nel bambino e nella sua famiglia
 - capacità del servizio di fare rete nel territorio
 - capacità di vedere e riconoscere il bambino da parte di diversi soggetti
 - continuità della presenza del bambino al servizio
 - dimensione di fiducia e rispetto da parte della famiglia del bambino del servizio
 - comunicazioni efficaci tra servizio e famiglia e tra servizi
 - integrazione tra educatori e docenti
 - continuità delle figure educative nel tempo
 - richiesta spontanea della famiglia
 - legami familiari e legami genitoriali
 - capacità dei genitori di mettersi in gioco e iniziare un lavoro su sé
 - capacità relazionali degli educatori
 - interesse della famiglia per un cambiamento

Punti di debolezza

-
- discontinuità della rete
 - livelli di conoscenza delle storie familiari frammentati e discontinui
 - operatori diversi che non si ascoltano reciprocamente
 - non chiarezza degli obiettivi dell'intervento e non condivisione esplicita degli stessi
 - figure genitoriali disattenti, discontinui, diffidenti, non collaborativi
 - mancanza di figure familiari su cui contare
 - scarsa collaborazione dei genitori con i servizi
 - incapacità della famiglia e del minore di esprimere una richiesta di aiuto
 - discontinuità nelle relazioni tra servizi e non allineamento delle prospettive di intervento
 - famiglie eccessivamente presenti e dai confini labili e confusione ruoli familiari
 - collaborazioni deboli tra operatori di servizi diversi della rete
 - assenza di responsabilità genitoriali effettive
 - atteggiamento delegante della famiglia
 - disaccordi tra i genitori
 - mancanza comunicazione in famiglia
 - scarsa attenzione dei servizi rispetto alla situazione
 - impegno della scuola sul caso non completamente adeguato
 - malattie dei genitori
 - lentezza dei tempi di intervento
 - mancati accordi sulle modalità di intervento
 - procedure rigide
 - non integrazione tra servizi

Rischi

-
- perdita dei punti di riferimento familiari residui per i minori
 - difficoltà di costruire una storia positiva per i minori
 - non raggiungere obiettivi definiti a livello di rete
 - peggioramento delle situazioni emotive e psicosociali dei bambini e degli adulti
 - ingresso nella devianza del minore
 - cambi di operatori con relativi tempi di aggiustamento nei servizi
 - mancanza di una figura di riferimento tra gli operatori
 - mancanza di consapevolezza negli adulti
 - tendenza alla riproduzione da parte dei bambini dei comportamenti familiari appresi
 - crescita della destabilizzazione psicosociale
 - accrescimento delle dimensioni di violenza nella famiglia
 - aumento del disorientamento nei minori
 - emergere di ulteriori traumi e necessità di allontanamenti
 - aumento dell'aggressività nei minori
 - possibilità di rifiuto completo nei genitori verso i figli
 - aumento della precarietà psicologica nei minori
 - avvio di una vita di strada
 - venir meno della fiducia verso i servizi
 - confusione di ruoli e livelli tra operatori
 - coinvolgimenti eccessivi degli educatori
 - generare situazione di dipendenza (verso gli operatori) e mancanza di autonomia
 - sviluppo di processi di strumentalizzazione dei servizi

Opportunità

- possibilità di attivazione di percorsi di supporto al nucleo familiare
- possibilità che crescano nei bambini e nei genitori capacità di prendersi cura
- possibilità di garantire la continuità delle figure educative
- possibilità di riattivare la rete
- possibilità per il servizio di svolgere una funzione preventiva naturale
- possibilità di valorizzazione delle diverse professionalità nella rete
- possibilità di rafforzare le responsabilità nella rete
- possibilità di disporre di relazioni professionali molto ravvicinate
- possibilità di costruzione di relazioni di fiducia con figure parentali
- possibilità che si rafforzino gli obiettivi della rete
- possibilità per l'operatore di svolgere una funzione di mediazione tra le parti familiari
- possibilità che la famiglia costruisca/acquisisca delle linee guida per la vita
- possibilità che aumentino le opportunità per la famiglia e il minore
- possibilità di apprendimenti e sviluppo di competenze
- possibilità che emerga qualcuno che si rende disponibile a prendersi cura del minore
- possibilità che il minore sviluppi un buon livello di resilienza
- possibilità di recupero della relazione tra genitore e figlio
- possibilità che si rafforzino i legami genitoriali
- possibilità di garantire al bambino un futuro migliore
- possibilità di rinforzo dei legami di coppia
- possibilità di miglioramento della salute del genitore
- possibilità che cresca la capacità di autonomia nella madre
- possibilità che si attivi un percorso di supporto psicologico.

La costruzione di un quadro di sintesi di quanto esposto può giovare dal tentare di riconnettere le diverse dimensioni esaminate (punti di forza, punti di debolezza, rischi e opportunità) con i diversi poli di attenzione nei gruppi: i servizi socio-educativi; gli altri servizi e più in generale la rete dei servizi; i nuclei familiari; i bambini e ragazzi.

Nella tabella seguente si riporta un quadro di sintesi che permette una lettura orizzontale, che prende in esame quanto emerso in relazione alle quattro dimensioni, e in verticale, che considera il singolo polo di riferimento.

In particolare, sembra evidenziarsi una netta correlazione tra dimensioni di qualità del sistema dei servizi e dimensioni di qualità delle famiglie che possono determinare conseguenze nei bambini e ragazzi, di tipo positivo o critico a seconda della qualità delle relazioni tra le parti e delle dimensioni di competenza di ciascuno.

	Servizi socio-educativi	Altri servizi e Reti	Nuclei familiari	Bambini e ragazzi
Punti di forza	Capacità di vedere e riconoscere i soggetti Capacità di comunicazione verso famiglia e minori Continuità delle figure Integrazione con la scuola Capacità di fare rete con altri servizi	Capacità di fare rete con i servizi socio-educativi Buona comunicazione con la famiglia	Figure parentali presenti, interessate al cambiamento, capaci di chiedere e utilizzare l'aiuto Buoni legami di coppia e genitoriali Fiducia e buona comunicazione con gli operatori dei servizi socio-educativi	Presenza di risorse su cui agire

	Servizi socio-educativi	Altri servizi e Reti	Nuclei familiari	Bambini e ragazzi
Punti di debolezza	Incompletezza della conoscenza delle storie familiari Non chiarezza degli obiettivi verso le famiglie Lentezza negli interventi	Differenziazione dei livelli di attenzione Non ascolto reciproco tra operatori Discontinuità del lavoro di rete Non allineamento degli interessi	Discontinuità delle figure parentali e dei livelli di attenzione e coinvolgimento Presenza di disaccordi e conflitti Presenza di malattie Dimensioni di confusività nelle famiglie Scarsa collaborazione con i servizi	
Rischi	Eccessivi coinvolgimenti degli educatori Turn-over degli operatori	Rete inefficace per mancanza di riferimenti chiari (referente del caso) e per confusione di ruoli	Perdita dei punti di riferimento Sviluppo di atteggiamenti di delega o strumentalizzazione o dipendenza verso il servizio educativo o i servizi sociali Mancanza di consapevolezza Sviluppo di rifiuto dei figli Aumento della confusività familiare, della violenza intra-familiare Peggioramento della situazione	Aumento della difficoltà di costruire una storia positiva del bambino Possibilità di entrare nel mondo della devianza Aumento di violenza, aggressività e disorientamento psicologico
Opportunità	Garantire continuità delle figure educative Attivazione ruolo preventivo Sviluppo di relazioni ravvicinate Sviluppo relazioni fiduciarie con famiglia e minori	Rafforzamento obiettivi di rete Valorizzazione professionale Riattivazione reti Rafforzamento responsabilità Aumento quantitativo e qualitativo degli interventi	Futuro migliore Prevenzione peggioramenti Sviluppo di resilienza	Sviluppo di capacità genitoriali Maggiore autonomia Recupero delle relazioni familiari e genitoriali Rafforzamento dei legami familiari Sviluppo delle capacità di cura

Nella tabella seguente, invece, le considerazioni di sintesi sono graficamente espresse con la forma abituale della swot analysis, che elementi interni (punti di forza e di debolezza) e esterni (opportunità e rischi).

Elementi interni	Punti di forza	Punti di debolezza
	Capacità degli operatori di vedere e riconoscere i soggetti Capacità di comunicazione verso famiglia e minori Continuità delle figure	Incompletezza della conoscenza delle storie familiari Non chiarezza degli obiettivi verso le famiglie Lentezza negli interventi Differenziazione dei livelli di attenzione

	Integrazione con la scuola Capacità di fare rete con altri servizi Capacità di fare rete con i servizi socio-educativi Buona comunicazione con la famiglia Figure parentali presenti, interessate al cambiamento, capaci di chiedere e utilizzare l'aiuto Buoni legami di coppia e genitoriali Fiducia e buona comunicazione con gli operatori dei servizi socio-educativi Presenza di risorse dei bambini su cui agire	Non ascolto reciproco tra operatori Discontinuità del lavoro di rete Non allineamento degli interessi Discontinuità delle figure parentali e dei livelli di attenzione e coinvolgimento Presenza di disaccordi e conflitti Presenza di malattie Dimensioni di confusività nelle famiglie Scarsa collaborazione con i servizi
Elementi esterni	Opportunità	Rischi
	Garantire continuità delle figure educative Attivazione ruolo preventivo Sviluppo di relazioni ravvicinate Sviluppo relazioni fiduciarie con famiglia e minori Rafforzamento obiettivi di rete Valorizzazione professionale Riattivazione reti Rafforzamento responsabilità Aumento quantitativo e qualitativo degli interventi Futuro migliore Prevenzione peggioramenti Sviluppo di resilienza Sviluppo di capacità genitoriali Maggiore autonomia Recupero delle relazioni familiari e genitoriali Rafforzamento dei legami familiari Sviluppo delle capacità di cura	Eccessivi coinvolgimenti degli educatori Turn-over degli operatori Rete inefficace per mancanza di riferimenti chiari (referente del caso) e per confusione di ruoli Perdita dei punti di riferimento familiare Sviluppo di atteggiamenti di delega o strumentalizzazione o dipendenza verso il servizio educativo o i servizi sociali Mancanza di consapevolezza Sviluppo di rifiuto dei figli Aumento della confusività familiare, della violenza intra-familiare Peggioramento della situazione Aumento della difficoltà di costruire una storia positiva del bambino Possibilità per i bambini di entrare nel mondo della devianza Aumento di violenza, aggressività e disorientamento psicologico

Il lavoro di messa a fuoco delle strategie ha preso in esame in particolare le dimensioni connesse alle reti e ai processi di integrazione tra servizi e operatori diversi e, come si potrà vedere dall'elenco delle idee raccolte, gli operatori hanno prodotto pensieri molto semplici e concreti, che in parte hanno a che fare con atteggiamenti reciproci e stili della relazione, in parte con dimensioni tecniche e metodologiche degli interventi e in parte ad azioni di cura di chi si prende cura delle famiglie e dei bambini. Ecco le ipotesi di strategie che nei gruppi sono state globalmente pensate:

- fissare micro-obiettivi di rete
- riconoscersi tra professionisti a partire dalla condivisione dei propri punti di vista
- selezionare maggiormente gli incontri da realizzarsi
- distribuzione costante di documentazione di servizio
- formalizzare le équipes di rete
- calendarizzare incontri e occasioni di lavoro comune
- produrre verbali degli incontri di rete
- realizzare momenti formativi comuni tra vari soggetti delle reti
- definire strategie di monitoraggio condiviso tra servizi
- condividere le analisi sulla situazione tra servizi diversi e non dare nulla per scontato
- lavorare su progetti condivisi.

Box 5: Swot analys

L'analisi SWOT (Strenghts Weaknesses Opportunities Threats) è una delle metodologie più diffuse per la valutazione di progetti.

Si tratta di un procedimento di tipo logico, mutuato dall'economia aziendale, che consente di rendere sistematiche e fruibili le informazioni raccolte circa un tema specifico e fornisce informazioni fondamentali per la definizione di politiche e linee di intervento.

Attraverso l'analisi SWOT è possibile evidenziare i punti di forza e di debolezza al fine di far emergere quelli che vengono ritenuti capaci di favorire, ovvero ostacolare o ritardare, il perseguimento di determinati obiettivi. Più specificamente nell'analisi SWOT si distinguono fattori endogeni ed esogeni.

La terminologia distingue i fattori endogeni tra punti di forza e punti di debolezza e quelli esogeni tra opportunità e rischi.

Tra i primi si considerano tutte quelle variabili che fanno parte integrante del sistema stesso, sulle quali è possibile intervenire per perseguire obiettivi prefissati. Tra i secondi, invece, si trovano variabili esterne al sistema che però possono condizionarlo sia positivamente che negativamente.

L'efficacia di questa metodologia d'indagine dipende, in modo cruciale, dalla capacità di effettuare una lettura "incrociata" di tutti i fattori individuati nel momento in cui si definiscono le politiche o i progetti. È necessario, infatti, appoggiarsi sui punti di forza e smussare i difetti per massimizzare le opportunità e ridurre i rischi.

Per rendere più agevole tale lettura "incrociata" i risultati dell'analisi vengono, solitamente, presentati in forma di diagramma sintetico e poi descritti più diffusamente.

	Qualità utili al conseguimento degli obiettivi	Qualità dannose al conseguimento degli obiettivi
Elementi interni	Punti di forza	Punti di debolezza
Elementi esterni	Opportunità	Rischi

Il suo utilizzo è raccomandato:

- in fase ex-ante, per migliorare l'integrazione del progetto nel suo contesto;
- in fase intermedia, consente di verificare se, in relazione ai cambiamenti intervenuti nel contesto, le linee di azione individuate siano ancora pertinenti e fornisce uno strumento per decidere modifiche al progetto;
- ex post, serve a contestualizzare i risultati finali dei piani e programmi.

I vantaggi più importanti dell'utilizzo di questa metodologia sono:

- l'analisi in profondità del contesto orienta nella definizione delle strategie;
- la verifica di corrispondenza tra strategia e fabbisogni consente di migliorare l'efficacia;
- consente di raggiungere un consenso sulle strategie (se partecipano all'analisi tutte le parti coinvolte dall'intervento);
- flessibilità.

Mentre gli svantaggi più rilevanti sono stati individuati nel:

- rischio di procedure soggettive da parte del team di valutazione nella selezione delle azioni;
- rischio di descrivere la realtà in maniera troppo semplicistica;
- nel rischio di scollamento tra piano scientifico e pragmatico.

Queste sono le fasi che tipicamente vengono seguite durante un'analisi SWOT:

- a. si definisce uno stato finale desiderato (o obiettivo) del processo valutativo,
- b. si definiscono i punti principali dell'analisi SWOT,
- c. si raccolgono i punti di vista delle persone partecipanti al processo valutativo,
- d. si produce una sintesi di quanto emerso,
- e. si condivide la sintesi per incentivare il confronto e – laddove atteso – definire quali azioni intraprendere per il raggiungimento dell'obiettivo dichiarato inizialmente.

Andrews K., Christensen C.), *Business Policy: texts and cases*, Harvard Business School, 1965.

Bezzi C., *Il disegno della ricerca valutativa*, Franco Angeli, Milano 2003



Integrazione e collaborazione: una storia ricca di complessità

La parte finale del lavoro nei gruppi di questo terzo e ultimo ciclo dei Laboratori è stato dedicato a pensare strategie utili in riferimento alla dimensione dei processi di integrazione tra servizi e operatori.

I risultati delle diverse swot realizzate nei gruppi hanno evidenziato come l'integrazione costituisca una dimensione ricca di luci e ombre.

Da un lato, si guarda all'integrazione professionale (all'interno di una prospettiva di rete ma non solo) come ad un elemento di rilievo dei processi di presa in carico di famiglie e bambini vulnerabili in quanto la complessità delle loro situazioni, delle loro problematiche, dei vincoli che presentano non sono affrontabili in modo efficace da un solo servizio. La complessità richiede il concorso intelligente di risorse professionali e disciplinari diverse, incardinate in organizzazioni di servizi differenti.

L'integrazione professionale e tra servizi, quindi, è un fattore di efficacia.

Dall'altro, però, si evidenzia come proprio l'integrazione professionale nelle reti presenti aspetti di criticità non indifferenti. Non sempre presenti, per fortuna, ma presenti: difficoltà di comunicazione e di ascolto reciproco, difficoltà dovute alla mancanza di chiarezza circa i riferimenti e i ruoli. L'integrazione, quindi, da fattore di efficacia rischia – in diversi casi – di diventare fattore di inefficacia.

Tutto ciò è paradossale, laddove si pensi alla quantità di investimenti formativi che sono stati destinati allo sviluppo di una cultura del lavoro di rete nei servizi e all'integrazione professionale negli ultimi venti anni.

L'integrazione, quindi, è una questione che richiede ancora attenzione per evitare di procedere per assunti e ipotesi non corrispondenti alla realtà e per tentare di costruire esperienze realmente efficaci.

Tra i diversi contributi scientifici pubblicati negli ultimi anni, un testo del sociologo Richard Sennet¹⁵ offre una chiave di lettura molto interessante per riflettere sul tema dell'integrazione. Egli sostiene che i processi di collaborazione, come sono quelli di integrazione tra professionisti, si basano sullo scambio in cui ogni parte trae vantaggio dall'essere insieme, collaborando insieme per realizzare ciò che non si riesce a fare da soli. Si tratta di una forma di relazione umana che ciascun individuo sperimenta nella propria vita sin dalle età più basse e che lo accompagna lungo l'arco dell'esistenza. È una forma particolarmente impegnativa di relazione perché attraverso la collaborazione si cerca di mettere insieme persone che hanno interessi diversi o confliggenti tra di loro, o che non hanno simpatie reciproche, o che non sono alla pari, o che non si capiscono. La sfida per ciascuno dei soggetti in un processo collaborativo è cercare di rispondere all'altro a partire dal suo punto di vista e non dal proprio e ciò che si può guadagnare, se il processo va a buon fine, è un aumento di consapevolezza.

In questo senso, collaborare richiede un investimento (cioè, l'assunzione di un rischio): sopportare qualcosa (un costo) per fornire un beneficio a un altro individuo o a un altro gruppo. Una grande e bella sfida!

Come e perché l'essere umano riesce a vincere questa sfida? L'opera di ricerca scientifica e storica di Sennet prova a rispondere a questo interrogativo e lo fa partendo dal riconoscimento che ogni processo collaborativo contiene in sé aspetti di altruismo (di dono di un soggetto all'altro) ma,

¹⁵ Sennet R., *Insieme. Rituali, piaceri, politiche di collaborazione*, Feltrinelli, Milano 2012.

anche, di competizione e che ipotizzando questi due atteggiamenti posti all'opposto di un continuum si possono individuare cinque prospettive della collaborazione:

- collaborazione basata sull'altruismo totale, che comporta il sacrificio di sé a favore di qualcuno altro,
- la collaborazione simmetrica (ovvero win-win) in cui entrambi i soggetti si avvantaggiano dalla collaborazione,
- la collaborazione differenziante, in cui le parti prendono conoscenza delle loro differenze,
- la collaborazione "assopigliatutto" in cui una parte sbaraglia completamente l'altra,
- la collaborazione a somma zero, in cui una parte guadagna a spese dell'altra.

Nelle forme collaborative più vicine come prospettiva ai processi di integrazione professionale (quella simmetrica e quella differenziante) si rende necessario l'esercizio di alcune capacità: saper ascoltare, saper comportarsi con tatto, saper cogliere i punti su cui c'è accordo, sapere evitare frustrazioni in discussioni difficili. Qui sorge il primo problema: non sempre queste capacità sono presenti in egual misura negli operatori al di là dei loro titoli di studio o degli anni di esperienza. Intorno ai processi collaborativi *non-si-nasce-imparati*. A collaborare si apprende, per tentativi ed errori, nel corso della vita e non tutti apprendono allo stesso modo.

La difficoltà che dà luogo a processi collaborativi non sempre efficaci sta proprio in questi elementi. Per collaborare bene occorre saper vivere esperienze in cui mettere in gioco aspetti quali la simpatia e l'empatia. Senza di esse difficilmente si potrà sviluppare un'esperienza di collaborazione. Non si potrà tentare di costruire una sintesi (cioè cogliere un punto di incontro) tra punti di partenza diversi né si potrà trovare un terreno comune prendendo coscienza delle proprie opinioni e ampliando la comprensione reciproca.

Sul tema della collaborazione si sofferma anche un altro testo recente, di Ennio Ripamonti¹⁶. Nell'opera il tema della collaborazione è analizzato e considerato a più livelli e alla base vi è la convinzione che per produrre una esperienza di collaborazione efficace si debbano intravedere cinque aspetti determinanti: comunicazione e ascolto, coordinamento, tolleranza e fiducia reciproca, interessi allineati, norme e istituzioni.

Per quanto concerne il primo aspetto si annota come affinché tra due persone (nel nostro caso, due professionisti) l'ascolto sia buono e possa dare luogo a un dialogo costruttivo è indispensabile che una parte di entrambi si apra al futuro, dimensione che implica necessariamente l'esperienza dell'attesa. È immediato il collegamento a quanto emerso nei Laboratori intorno alla dinamica del tempo: tempo sempre scarso per la mole di lavoro da svolgere, tempo che sfugge, tempo che manca, tempi di lavoro diversi per gli operatori e servizi coinvolti, la pressione sui tempi operata dai beneficiari ma anche dalle organizzazioni, ecc. Una serie di condizioni che gioca nettamente a sfavore della necessità di darsi un tempo per attendere, insieme.

Rispetto al secondo aspetto, Ripamonti mette in luce come si renda necessario non solo coordinare le azioni ma anche le attenzioni. Non è sufficiente, in altri termini, organizzare il lavoro di due o più persone se contemporaneamente ciascuno non attiva processi di attenzione verso l'altro e, insieme, processi di attenzione congiunta sulla collaborazione stessa. Anche in questo caso è immediato il collegamento con quanto emerso nei Laboratori a proposito di processi collaborativi nei quali ciascuno mette solo parti del proprio lavoro, non interessato alle parti altrui.

In ordine alla tolleranza e fiducia reciproca si fa riferimento alla disponibilità di ammettere e riconoscere l'esistenza di idee e comportamenti diversi dai propri, pur non condividendoli e si fa

¹⁶ Ripamonti E., *Collaborare. Metodi partecipativi per il sociale*, Carocci, Roma 2011.



riferimento al fatto che la fiducia può maturare nel tempo se tutti concorrono con impegno nella stessa direzione. Per collaborare ci si deve fidare reciprocamente e l'esito della fiducia attribuita è la disponibilità a mettersi in gioco in una relazione cooperativa. In sostanza né più né meno ciò che si chiede alle famiglie fragili e vulnerabili verso gli operatori dei servizi che non sempre gli operatori riescono a garantire tra di loro.

Il quarto elemento, l'allineamento degli interessi, è sicuramente un aspetto di particolare rilievo nei processi collaborativi. La sfida delle relazioni collaborative è una sfida adattiva: riuscire a affrontare l'imperfetto allineamento degli interessi dei vari partecipanti e a modificarlo in senso positivo, lavorando per approssimazioni successive. Così come la fiducia non è, se non genericamente, un punto di partenza ma un punto di arrivo, anche la capacità di allineare gli interessi è un punto di arrivo, una capacità che si affina insieme nel processo collaborativo. Per poterla sviluppare, però, occorre che ciascuno sia disposto a lasciare qualcosa, a perdere qualcosa di sé per trovare qualcosa di sé.

Il quinto aspetto, le norme, fa da cornice ai primi: i processi di collaborazione tra professionisti e tra servizi non avvengono nel mondo delle nuvole ma avvengono in contesti organizzativi e ciò rende necessario che gli stessi siano coerentemente orientanti a favorire lo sviluppo di processi collaborativi, riconoscendo il tempo necessario perché essi si sviluppino, le condizioni relazionali e gestionali, ecc.

Alla luce di questi spunti la rilettura delle strategie proposte dagli operatori dei Servizi sociali e dei Servizi socio-educativi territoriali napoletani per superare i punti di debolezza individuati nei processi di integrazione sono molto coerenti con il quadro appena delineato:

- comunicazione e ascolto: riconoscersi tra professionisti a partire dalla condivisione dei propri punti di vista;
- coordinamento: fissare micro-obiettivi di rete, selezionare maggiormente gli incontri da realizzarsi, distribuzione costante di documentazione di servizio, calendarizzare incontri e occasioni di lavoro comune, produrre verbali degli incontri di rete, definire strategie di monitoraggio condiviso tra servizi
- tolleranza e fiducia reciproca: lavorare su progetti condivisi, condividere le analisi sulla situazione tra servizi diversi, non dare nulla per scontato;
- allineamento degli interessi: realizzare momenti formativi comuni tra vari soggetti delle reti;
- norme: formalizzare le équipe di rete.

Nuovi approdi, nuove partenze

Il progetto formativo 2017 con e per gli operatori dei Servizi socio-educativi della Città di Napoli si è sviluppato in funzione di promuovere una maggiore attenzione alle dimensioni territoriali e di lavorare su tre obiettivi:

- *aumentare negli operatori la competenza metodologica,*
- *aumentare negli operatori la consapevolezza del rapporto tra dimensioni teoriche, metodologia e tecniche,*
- *favorire il confronto professionale tra operatori di servizi diversi.*

Il progetto operativo che ha distinto tra laboratori nei municipi e seminari cittadini ha permesso di tenere insieme tutte queste esigenze, assegnando ai laboratori decentrati la funzione di avvicinamento alle esperienze concrete e alle realtà territoriali con una maggiore focalizzazione degli aspetti metodologici e tecnici e ai seminari la funzione di lavorare la connessione tra metodologia, tecniche e teorie.

Per quanto concerne il primo obiettivo, aumentare la competenza metodologica, tutto il percorso è stata un'occasione per rivisitare e approfondire temi già esplorati nel percorso formativo 2016 ma con un approccio più induttivo. Questo percorso, invece, è stato caratterizzato da un approccio deduttivo, cioè di valorizzazione delle pratiche per estrarre da esse il massimo possibile in termini di riflessioni sui modelli operatori e sulle metodologie. Il lavoro su casi (tecnica formativa già ampiamente adottata nel 2016 ma su casi didattici, proposti dal formatore) è stato dedicato a casi reali portati dagli operatori.

Ognuno dei tre gruppi di ciascun dei cinque laboratori territoriali era a composizione mista (con assistenti sociali dei Centri di Servizio sociale, con educatori di Let, Centri diurni e Poli per la famiglia ed anche psicologi sempre operanti al loro interno) e nel corso dei tre incontri la preparazione e presentazione dei casi ha visto coinvolti un operatore per ciascuna tipologia di servizio socio-educativo. In questo modo si è potuto lavorare su situazioni reali e gli operatori che hanno presentato i casi hanno portato anche tutto il vissuto emotivo connesso alla situazione del minore e della famiglia e alle fatiche del loro agire educativo. Di fatto, il lavoro svolto è stato un mix tra formazione in servizio (come obiettivi e metodo) e supervisione (come stile del lavoro e della presenza dei formatori).

Questi luoghi, in particolare, hanno permesso di concretizzare l'istanza di confronto tra operatori ma, anche, l'esigenza di riflettere sugli aspetti metodologici del lavoro educativo, grazie all'apporto multidisciplinare e multiservizi.

Inoltre, in ogni laboratori sono stati presentati casi dei due municipi interessati e questo ha permesso un fortissimo processo di avvicinamento alle specifiche dimensioni territoriali, anche se ancora un certo grado di approssimazione giacché sono stati integrati operatori provenienti da due municipi.

I laboratori, per la scelta tecnica di chiedere agli operatori di predisporre una scheda scritta sui casi, per la proposta di una griglia condivisa per la presentazione dei casi, per la scelta di sperimentare tre modalità/tecniche diverse per l'analisi dei casi ha offerto agli operatori la possibilità di vivere una palestra formativa particolarmente stimolante e arricchente. Il lavoro con la tecnica dell'albero dei problemi e il lavoro con la tecnica swot analysis sono due esperienze che potranno essere riprese e utilizzate nelle équipe educative, magari sulle situazioni più complesse e difficili da analizzare.

L'esperienza, inoltre, di sperimentare tre modalità di lavoro di gruppo diversi (con traccia o senza traccia, con tecnica o senza tecnica, ha rappresentato per gli operatori un'occasione di personale messa alla prova rispetto a modalità consuete di sviluppo dello stesso tipo di lavoro nel proprio servizio/ente.

Al termine di ogni laboratorio la messa in comune delle riflessioni sviluppate nei gruppi ha offerto sempre la possibilità di piccoli affondi di natura generale, ora su questioni di carattere teorico/pratico ora su questioni di metodo ora su questioni di altra natura.

La connessione con i seminari cittadini è stata totale. I tre seminari, realizzati dopo il primo ciclo dei laboratori, hanno permesso di riprendere ed approfondire tre temi particolarmente complessi (il valore e ruolo del Pei, i modelli di genitorialità e di sostegno alla genitorialità e il senso della progettazione educativa) con modalità più simili a quelle sperimentate nel corso del 2016.

I casi di lavoro sono stati predisposti dal formatore, ma gli strumenti messi a disposizione per il lavoro di progettazione nel corso di ciascun seminario sono sostanzialmente stati ripresi da quelli adottati e utilizzati nei laboratori. Questa scelta ha permesso agli operatori non solo di applicare orientamenti teorico – metodologici nuovi ma anche di rivedere gli strumenti, in particolare la scheda per l'elaborazione del Pei intravedendo, alla luce



del lavoro svolto, la possibilità di operare per semplificarla e renderla più coerente con gli orientamenti proposti nel corso dei due anni di lavoro formativo.

L'interesse per i tre temi, inoltre, ha dato l'occasione di una puntualizzazione di alcuni capisaldi teorici (come il concetto di genitorialità o quello di progetto) che già lo scorso anno erano emersi ma non era stato possibile lavorarci in profondità.

Ciò che è accaduto nel corso dei tre seminari non è solo un confronto ma un vero e proprio processo di consapevolezza dell'intreccio tra tutte le dimensioni sin qui esplorate: teorie, metodologie, tecniche.

Il tutto sempre partendo da una forte dimensione di radicamento al territorio napoletano le cui peculiarità sono sempre state considerate con grande attenzione.

Il lavoro svolto, nel suo complesso, ha accolto la dimensione di complessità dell'agire socio-educativo nei servizi territoriali della città di Napoli vuoi per la complessità delle situazioni familiari su cui si interviene, vuoi per la complessità del lavoro messo in campo e ha permesso di cogliere modi concreti e reali di lavorare con la complessità inglobandola nel lavoro stesso e non tenendola esterno ad esso.

Il tutto considerando l'elevato numero di operatori (circa 200) che hanno partecipato con piacere, interesse, motivazioni e desiderio a tutto il percorso non è poco.

Si conclude così anche questo secondo viaggio. Un viaggio meno confuso del precedente, con un maggior livello di consapevolezza iniziale e attese più chiare che ha portato tutti gli operatori a sperimentarsi, provare, mettersi in gioco.

Terminata la navigazione le navi in porto sono nelle mani di chi provvede al controllo, alla sistemazione delle parti da riparare e gli equipaggi possono prendersi un po' di meritato riposo (non tanto dal lavoro in sé quanto dalla formazione), pronti per una nuova partenza magari non su un'unica nave o con un unico equipaggio, per scoprire la bellezza di altri modi di guardare il lavoro educativo.

Per chiudere con un tocco di leggerezza e piacevolezza niente di meglio che una poesia, che ci invita a rispondere alla domanda "è bello essere bambini?". La poesia termina con un punto interrogativo. A ognuno l'ardua risposta.

Esser bambini è bello?

Killian S., tratto da Jacoby E. (a cura di), Nel buio splendeva la luna, Einaudi Ragazzi, Milano

Fai questo! Fai quello!	Portami da bere!
Lascia stare tuo fratello!	Questo è da vedere!
Ma ci vedi?!	Non ti sporcare!
Solleva i piedi!	Ti devi arrangiare!
Tieni dritta la schiena!	Fammi spazio!
Dio mio! Fai proprio pena!	Sei uno strazio!
Non ti ingozzare!	E smetti di tirar su!
Smetti di cantare!	Non ti sopporto più!
Sei un musone!	Guarda lui com'è buono!
Ti mollo un ceffone!	Basta con questo frastuono!
Mi fai ammattire!	Esser bambini è bello?
Stai sempre a dormire!	Macchè! è solo un pesante fardello.



Sommario

<i>Il percorso formativo</i>	3
Introduzione	3
I nodi metodologici dell'agire educativo	4
Il nuovo percorso formativo: obiettivi, contenuti e metodologia	4
Box 1: Il lavoro formativo su casi	6
La struttura di questo testo	8
<i>L'agire socio-educativo con le famiglie</i>	9
La fatica dell'analisi	9
La fatica del decidere le strategie per sostenere le famiglie	10
La logica dell'aiuto	13
Box 2: Genitorialità e sostegno alla genitorialità	14
<i>L'agire educativo con i ragazzi</i>	19
Struttura e tecniche nel lavoro di analisi	19
Le problematiche educative emergenti	20
Analizzare situazioni e pensare gli interventi educativi	22
Situazione 1 (Polo per le famiglie)	23
Situazione 2 (Let)	26
Box 3: L'albero dei problemi e l'albero degli obiettivi	29
Progettare interventi educativi e valutare	31
Box 4: Il progetto educativo individualizzato (PEI) e l'individuazione degli obiettivi educativi	37
<i>L'agire educativo nell'interazione con altri operatori e servizi</i>	43
Uno sguardo d'insieme sulla situazione	43
Box 5: Swot analys	48
Integrazione e collaborazione: una storia ricca di complessità	49
<i>Nuovi approdi, nuove partenze</i>	52

Copertina: Fuser

