



# EDUCARE nella COMPLESSITÀ

METODOLOGIE E STRUMENTI

Istituto  
degli  
Innocenti





COMUNE DI NAPOLI

Assessorato alle Politiche Sociali  
Direzione Welfare e Servizi educativi  
Settore Politiche per l'Infanzia e l'Adolescenza

Istituto  
degli  
Innocenti



Area Infanzia e Adolescenza

Aldo Fortunati

Servizio Formazione

Maurizio Parente

#### **EDUCARE NELLA COMPLESSITÀ metodologie e strumenti**

Percorso di formazione a accompagnamento allo sviluppo dei servizi socio-educativi a carattere diurno del Comune di Napoli. Anno 2018 (terzo anno)

**Responsabile del progetto per il Comune di Napoli**

Barbara Trupiano

**Coordinamento del progetto per l'Istituto degli Innocenti**

Sabrina Breschi

**A cura di**

Roberto Maurizio

**Contributi di**

Valentina Ferrucci, Stefano Laffi, Roberto Locchi, Roberto Maurizio

**Segreteria di redazione**

Paola Senesi

**Progettazione grafica e impaginazione**

Rocco Ricciardi

2019, Istituto degli Innocenti, Firenze

ISBN 978-88-6374-063-9

La presente pubblicazione è stata realizzata dall'Istituto degli Innocenti di Firenze nell'ambito dell'accordo di collaborazione con il Comune di Napoli, Servizio politiche per l'infanzia e l'adolescenza, ai sensi dell'art. 15 delle L. 241/90, in prosecuzione dell'azione di supporto metodologico e formativo al percorso di riqualificazione del sistema di interventi socio-educativi territoriali e domiciliari per infanzia, adolescenza e famiglie e per il percorso di accompagnamento metodologico alla realizzazione del Progetto nazionale RSC, anni 2015-2018.

Si ringraziano per la collaborazione gli assistenti sociali del Comune di Napoli e tutti gli operatori che hanno partecipato al percorso formativo.



# Sommario

Premessa	07
Introduzione: il percorso formativo	09

## PRIMA PARTE

---

<i>Tracce del percorso formativo con gli educatori dei Centri diurni polifunzionali</i>	
<b>L'educazione come esperienza di reciprocità</b>	13
<b>Il percorso formativo</b>	14
Primo seminario: l'analisi delle informazioni	15
Secondo seminario: l'elaborazione del progetto educativo	16
Terzo seminario: la valutazione degli obiettivi educativi	16
<b>Come analizzare le informazioni per costruire il progetto educativo</b>	18
<b>L'individuazione degli obiettivi educativi</b>	23
<b>Valutare gli esiti dell'agire educativo</b>	28
La valutazione di esito dal punto di vista dei bambini	28
La valutazione di processo dal punto di vista dei bambini	31
Lo sguardo dei bambini sull'esperienza educativa che vivono e sul lavoro educativo	33
Possibili indicatori per la valutazione educativa	36
<b>Una piccola conclusione</b>	39

## SECONDA PARTE

---

<i>Tracce del percorso formativo con gli educatori dei LET</i>	
<b>Far scendere dal divano, far scendere dal motorino: l'educativa territoriale</b>	41
<b>Dai Centri Territoriali all'Educativa Territoriale</b>	42
<b>Il percorso del laboratorio formativo</b>	45
Le risposte dalla letteratura	48
<b>Il manifesto di "Abitare la strada"</b>	51
<b>Gli esiti della sperimentazione: quale monitoraggio, quale valutazione</b>	54
<b>Gli esiti della sperimentazione: quali risultati attesi, a fronte di quali fenomeni</b>	56
<b>Gli esiti della sperimentazione: quali strategie operative</b>	58
<b>Gli esiti della sperimentazione: quali buone prassi</b>	60
Quali attività? Ovvero progetti come esperienze per ragazzi e operatori	60
Il gioco come aggancio	61
Raccogliere storie per incontrare i ragazzi	62
Parlare con i ragazzi	63
E le ragazze?	63
Coinvolgere gli adulti, fare comunità	64
Intervenire sull'ambiente	65
Possibili integrazioni fra Centri Territoriali ed Educativa di strada	65
Allearsi con i servizi sociali e gli altri soggetti del territorio	66
La gestione delle situazioni problematiche (dipendenza, maltrattamenti, abbandoni, ecc.)	67

# Sommario

## TERZA PARTE

---

*Tracce del percorso formativo con le equipe dei Poli territoriali per la famiglia e i Centri di Servizio Sociale Territoriale*

<b>Lo spazio neutro come contesto relazionale</b>	69
<b>Premesse e intenzioni... ovvero di cosa parlare</b>	70
Il contesto in cui lavorano gli operatori	71
Il cammino del Laboratorio formativo	73
Il percorso e le sue tappe	78
<b>Impostazione del servizio e sua organizzazione e gestione</b>	81
Procedura di intervento e fasi progettuali	83
Équipe di lavoro	
<b>Conclusioni</b>	99



Educare nella complessità: metodologie e strumenti

# Premessa

di *Roberta Gaeta*

Assessore alle Politiche Sociali, Comune di Napoli

Con la pubblicazione di questo volume termina un percorso ambizioso partito sul finire del 2015 ma che ha radici più lontane.

La pluralità dei servizi offerti ai ragazzi e alle loro famiglie, la peculiarità dei singoli territori municipali, la molteplicità degli enti del privato sociale gestori delle azioni d'intervento, i diversi ruoli e le funzioni degli operatori pubblici, determinavano e determinano una sfida nella direzione di rendere più efficiente un sistema di relazioni così complesso e articolato e più efficaci le azioni di accompagnamento e sostegno ai minori e alle loro famiglie della nostra Città.

Come Assessore alle Politiche Sociali, la necessità di affrontare questa sfida si imponeva sopra ogni altra. Dopo aver affrontato l'esigenza di evitare la frammentazione degli interventi con la messa a punto di una programmazione complessiva organica e integrata, diventava indispensabile creare un sistema omogeneo di riferimento dove ciascun operatore potesse riconoscersi e riconoscere il proprio lavoro e quello degli altri.

Un particolare ringraziamento lo rivolgo pertanto al Servizio Politiche Infanzia e Adolescenza del Comune di Napoli che ha dato vita in questi anni a un significativo lavoro organizzativo e realizzativo che, in collaborazione all'apporto tecnico scientifico dell'Istituto degli Innocenti di Firenze, ha sviluppato un prezioso e proficuo confronto tra operatori pubblici e privati.

Questo percorso mi ha permesso di scoprire e conoscere centinaia di persone appassionate del proprio lavoro e della propria città che quotidianamente, con la dedizione e l'impegno personale, scrivono una narrazione diversa da quella di una Napoli senza entusiasmi e senza idee, di una Napoli fatta di bimbi e ragazzi senza speranze, di una Napoli che fugge di fronte alle responsabilità verso se stessa. Si è trattato di un percorso durato oltre tre anni, sicuramente complesso, dove a partire dalla analisi e riflessione sugli approcci teorici pedagogici e sociali più recenti, si è attivato un laboratorio permanente di co-progettazione metodologica e operativa comune. Questo ha permesso di costruire insieme strumenti nuovi d'intervento, capaci di intercettare i cambiamenti continui e costanti della nostra società e di mettere a punto tecniche innovative capaci di rispondere ai bisogni sempre nuovi e diversi dei nostri ragazzi. Nessuno si è mai sottratto al confronto, ho potuto registrare un desiderio e una volontà elevata di partecipazione dove ciascuno ha voluto portare il proprio contributo di idee e di esperienza. La forte motivazione dei partecipanti, gli apporti scientifici degli esperti e una regia appropriata hanno determinato un lavoro proficuo i cui risultati sono già apprezzabili e verificabili.

Seguendo il metodo della ricerca-azione, abbiamo già potuto sperimentare nella pratica educativa i processi di cambiamento degli approcci e degli interventi registrando primi risultati positivi e incoraggianti. La focalizzazione sull'identità delle singole proposte socio-educative, la centralità della progettazione individualizzata, la riscoperta della strada come luogo non solo di aggregazione ma come spazio privilegiato dell'azione educativa, la necessità di sostenere la genitorialità di famiglie sempre più fragili e sollecitate da bisogni complessi, la necessità di monitorare i processi e di risultati, sono solo alcune delle acquisizioni che si sono trasformate in nuove prassi e nella predisposizione di nuovi interventi. Nell'area degli interventi socio-educativi per i minori e le loro famiglie, al di là dei facili luoghi comuni, Napoli è diventata un laboratorio a cui anche altre città guardano con interesse. Questo è motivo di orgoglio ma anche di responsabilità perché la conclusione di un percorso non è la fine del camminare insieme ma solo una tappa. Una tappa fondamentale dalla quale ripartire sempre nuovamente per essere al passo con trasformazioni sociali sempre più rapide.

È con questo spirito che lascio al lettore questa terza e ultima pubblicazione, che si propone insieme alla ristampa dei due precedenti volumi, sintesi di una ulteriore fase di questa lunga esperienza formativa, certa che il lavoro e la fatica del comprendere e del lavorare insieme è sempre fonte di riscatto e di promozione. Lo dobbiamo alle bambine e ai bambini, alle ragazze e ai ragazzi della nostra città.



## Introduzione: il percorso formativo

Fin dalla fine del 2015, Comune di Napoli e Istituto degli Innocenti hanno collaborato a un percorso a carattere formativo e di assistenza tecnica, finalizzato allo sviluppo della rete dei servizi socio-educativi a carattere diurno per minori del territorio napoletano.

Le attività hanno visto una forte partecipazione dei diversi soggetti operanti nel sistema: oltre ai referenti della Direzione centrale comunale, i Centri di Servizio sociale territoriale, i responsabili (coordinatori) degli enti gestori e gli educatori dei Laboratori educativi territoriali, dei Centri Polifunzionali e dei nuovi Poli per la famiglia.

Le attività di formazione e accompagnamento sono state orientate in due principali aree di intervento:

- accompagnamento a carattere formativo agli operatori dei servizi;
- monitoraggio del sistema attraverso lo sviluppo di un sistema informativo.

Il lavoro realizzato in questi anni ha permesso di sviluppare *know how* tra gli operatori, teso a sviluppare un sistema integrato della rete di servizi socio-educativi del territorio napoletano.

Attraverso il lavoro di disseminazione e approfondimento svolto, anche in una dimensione decentrata, è emerso un contesto professionale caratterizzato da una forte motivazione, tesa verso la comprensione di come rendere più efficace il lavoro educativo, dalla disponibilità ad apprendere e mettersi

in gioco e, dall'esigenza di essere sostenuti attraverso una supervisione territoriale attraverso la quale proseguire il confronto professionale tra operatori di enti diversi, servizi diversi e professionalità diverse. Il percorso realizzato ha messo in evidenza come fosse necessario proseguire sulla strada della sistematizzazione degli interventi, che andasse a colmare una certa disomogeneità dei livelli di competenza scientifica tra servizi e operatori, a rafforzare il lavoro sulla costruzione e valutazione del PEI, a lavorare ancora sulla specificità delle aree di integrazione e di diversità fra le tipologie di servizi.

Per questo, il percorso di accompagnamento realizzato nell'annualità 2018-19 si è proposto di proseguire il cammino intrapreso verso il rafforzamento delle competenze degli operatori dei servizi, attraverso esperienze laboratoriali per gruppi omogenei.

Obiettivo dei percorsi è stato lavorare per la costruzione di un "orizzonte condiviso", che andasse a sostenere i servizi coinvolti nel processo di sistematizzazione dei servizi, di approfondimento sui temi specifici, e nella definizione di pratiche condivise.

Il percorso proposto per questa annualità, concretamente, ha attivato tre percorsi paralleli, rivolti a operatori delle tre tipologie di servizi (LET, Centri Diurni e Poli per le famiglie) con una prospettiva di approfondimento tematico.

Da un punto di vista metodologico si è scelto di lavorare su un "doppio livello", attraverso una prima parte di attività con i soli coordinatori/referenti dei servizi, in cui sono stati definiti gli approfondimenti da proporre agli educatori nella seconda parte di lavoro formativo, e una seconda parte in cui, attraverso metodologia laboratoriale e attivando una comunità di pratiche, che ha teso a definire una cornice di riferimento per i servizi coinvolti e orientamenti operativi.

Ciascun percorso ha visto impegnati gli operatori per complessive 18 ore, i singoli percorsi si sono soffermati sulla progettazione educativa, sul senso e le pratiche del lavoro con i minori:

- gli operatori dei LET hanno affrontato il tema del lavoro di strada, a partire dal concetto di "abitare la strada" e dai diversi modelli con cui si sviluppa il lavoro di strada, in modo che gli operatori potessero riconoscersi (per differenze e similitudini), mettendo a fuoco 2-3 temi più operativi che teorici;
- per gli operatori dei Centri Diurni Polifunzionali, la formazione ha puntato a rafforzare la riflessione e la stesura dei PEI (Progetto educativo individualizzato) e a rielaborare l'esperienza dei Laboratori;
- per i Poli per le famiglie, l'approfondimento è stato focalizzato sulle forme di sostegno alla genitorialità e in particolare lo

sviluppo dell'attività di luogo/spazio neutro per comprendere come valorizzare al meglio questa specifica azione che il Servizio è chiamato a svolgere.

In questo testo vorremmo rendere conto di questo processo di accompagnamento agli operatori dei servizi semiresidenziali del Comune di Napoli. Mettere a disposizione di coloro che lavorano con e per i bambini l'esperienza di riflessione professionale realizzata dal Comune, anche attraverso un approfondimento sulla specificità delle diverse tipologie di intervento e la disseminazione di indirizzi e orientamenti metodologici al lavoro educativo.

Ci auguriamo che queste "tracce di lavoro" possano indirizzare gli operatori in una riflessione che possa fare tesoro delle indicazioni operative ivi contenute, ma anche, e soprattutto, che possa sostenere gli operatori in una riflessione sul senso che anima il lavoro educativo con i bambini.

Educare nella complessità: metodologie e strumenti

Prima parte

*Tracce del percorso formativo  
con gli educatori dei Centri  
diurni polifunzionali*

L'educazione  
come esperienza  
di reciprocità

## Il percorso formativo

Il percorso formativo realizzato con i Centri polifunzionali diurni è il frutto di un processo partecipato che li ha visti coinvolti sin dall'incontro preliminare nel quale sono state raccolte le esigenze di formazione in servizio (grazie alla compilazione di una scheda con domande aperte in ordine ai bisogni formativi) e, a partire dal confronto sulle stesse, si è arrivati a individuare gli obiettivi da perseguire e i contenuti da trattare. In quell'occasione i responsabili presenti avevano espresso l'interesse a dare continuità al lavoro avviato nel corso delle annualità precedenti, con particolare interesse a un lavoro di accompagnamento ravvicinato nel lavoro di redazione del Progetto Educativo Individualizzato (PEI). A partire da questo input condiviso la decisione assunta è stata di lavorare su tre temi, che hanno caratterizzato le tre giornate formative:

- come utilizzare le informazioni raccolte sul minore (osservazione, colloqui e relazioni di servizio sociale, ecc.) per definire il progetto educativo,
- come definire gli obiettivi educativi in modo corretto,
- come valutare il raggiungimento degli obiettivi.

Sempre in quella sede si è convenuto sull'opportunità di dare continuità all'approccio formativo partecipato e laboratoriale che ha caratterizzato le prime due annualità formative. A tal fine i Centri si sono resi disponibili a collaborare per predisporre materiali utili ai fini formativi. È stata subito acquisita la disponibilità di quattro Centri a collaborare per il primo seminario.

In termini generali sono emerse due idee di lavoro che sono state particolarmente apprezzate:

- la prima ha previsto la possibilità di dare seguito - nei Centri Polifunzionali partecipanti al percorso - al micro-lavoro di indagine (con una piccola intervista a bambini frequentanti) così come documentato nel fascicolo prodotto a fine del secondo anno di formazione: in particolare è piaciuta l'idea di interpellare alcuni bambini intorno a come sarebbe la loro vita senza frequentare il Centro, a come si sentono alla fine di una giornata al Centro, a cosa hanno capito della diversità di educazione in famiglia a scuola e nel centro e cosa hanno capito del lavoro dell'educatore. I centri si sono impegnati a realizzare questo lavoro per lavorare tutti insieme utilizzando i materiali trascritti di quanto emerso.
- la seconda ha previsto la possibilità di valorizzare le esperienze laboratoriali nei Centri: si è convenuto sull'idea che ogni Centro potesse scrivere un testo di presentazione da utilizzare come strumento per leggere l'esperienza educativa.

### Primo seminario: l'analisi delle informazioni

Il primo seminario ha visto coinvolti, in fase preparatoria, quattro Centri (Casa Luisa, Il verde giardino, Opera don Calabria, Progetto Oasi), che hanno predisposto una scheda su un caso problematico. La modalità di lavoro, in plenaria, è stata molto particolare, ed è stata elaborata ad hoc<sup>1</sup> per l'occasione.

A fine incontro si sono raccolte le disponibilità di quattro Centri per la presentazione di quattro nuovi casi per il secondo seminario.

---

1 Il lavoro si è sviluppato in quattro round, in ciascuno dei quali - nei quattro gruppi - rimanevano stabili solo gli educatori che presentavano il caso, mentre cambiavano tutti gli altri (che si distribuivano negli altri tre gruppi suddividendosi). In ogni round veniva presentato il caso e il lavoro era orientato (dopo aver letto il testo presentato) a rispondere a una specifica domanda: il primo gruppo doveva individuare il problema educativo, il secondo doveva individuare le cause del problema, il terzo doveva individuare i soggetti coinvolti e coinvolgibili, il quarto, infine, doveva individuare le soluzioni pratiche per intervenire a favore del minore. Gli educatori che presentavano il caso non potevano intervenire e discutere con i partecipanti dei gruppi ma solo ascoltare le analisi e riflessioni che essi sviluppano, prendendo ovviamente appunti. In sintesi i quattro centri hanno proposto il loro caso a quattro gruppi diversi ottenendo da ciascuno sguardi e visioni diverse (i commenti, le domande ricevute, le analisi svolte). Completati i quattro round di lavoro nei gruppi, i centri che hanno presentato i casi hanno esposto in plenaria, in sintesi, quanto emerso dai quattro round di analisi: problema, cause del problema, soggetti coinvolti e coinvolgibili, soluzioni operative. A seguire il lavoro in plenaria ha ripreso i processi di analisi per mettere a fuoco aspetti utili nel lavoro di progettazione riprendendo un modello di classificazione già proposto in occasione del seminario 2017.

Dopo il seminario i quattro Centri hanno predisposto una scheda integrando le informazioni sul caso presentate e gli obiettivi educativi individuati.

### **Secondo seminario: l'elaborazione del progetto educativo**

---

Il secondo seminario, preparato preliminarmente con i Centri disponibili (Figlie di S. Anna Cardinale Ursi, Suore degli Angeli, Fiumadea San Pio, Opera don Guanella), che hanno predisposto una scheda secondo lo schema concordato a conclusione del primo seminario (descrizione della situazione, analisi del problema educativo, causa del problema, soggetti coinvolti e coinvolgibili), si è svolto in modo più tradizionale con un lavoro diviso in quattro gruppi, la presentazione da parte dei Centri del loro caso, la fase di domande di chiarimento e discussione per mettere a fuoco gli obiettivi educativi possibili stante le informazioni e le analisi proposte. In questo incontro, a differenza del primo, i gruppi non dovevano svolgere l'analisi del caso che veniva già data dagli operatori che hanno preparato il caso, ma procedere subito con la individuazione degli obiettivi.

Il lavoro si è svolto con un continuo rimando dai gruppi alla plenaria e continue sollecitazioni e stimoli del formatore ai gruppi per affinare, chiarire, precisare gli obiettivi che man mano gli stessi prendevano in esame. Questo ha permesso di accompagnare i gruppi nell'elaborazione progettuale intervenendo subito per correggere, indicare, suggerire, ecc.

Dopo la presentazione finale del lavoro dei gruppi in plenaria è stato possibile riprendere nuovamente aspetti e dimensioni del lavoro svolto per mettere a fuoco elementi da portarsi a casa.

Dopo il seminario i quattro Centri hanno predisposto una scheda integrando le informazioni sul caso presentate e una sintesi di quanto emerso nei lavori di gruppo e in plenaria nel corso della giornata.

### **Terzo seminario: la valutazione degli obiettivi educativi**

---

A conclusione del secondo seminario i partecipanti hanno confermato l'interesse a svolgere un focus group con i propri bambini e in ragione di ciò si è concordato di utilizzare quanto raccolto come base di partenza per lo sviluppo del terzo seminario.

Si è concordata la metodologia (focus group con 6-8 bambini per centro), con le stesse domande:

- Come sarebbe la tua vita se non venissi al centro?



- Come ti senti alla fine di una giornata al centro?
- Che differenza c'è tra essere educato al centro, in famiglia o a scuola?
- Che lavoro è quello dell'educatore?

Prima del terzo seminario sono pervenuti 19 contributi da Centri (Bimbopoli, IMM Caleidoscopio, Figlie di S. Anna Cardinale Ursi, Dalla parte dei bambini, Istituto salesiano E. Menichini Don Bosco Opera Don Guanella, Fiumarelli, Fondazione Famiglia di Maria, Istituto Monsignor E. Fabozzi G. Nardi, Piccole ancelle di Cristo re, Progetto Oasi, Suore delle divine vocazioni S. Giuseppe, Fiumadea San Pio, Suore delle divine vocazioni S. Antonio Ardia, Suore degli angeli S. Rita alla salute, Suore compassioniste serve di Maria, Suore degli Angeli, Verde giardino) con le voci di oltre 110 bambini ascoltati.

Il seminario si è sviluppato con la suddivisione dei partecipanti – in forma casuale – in quattro gruppi. Ogni gruppo ha avuto - a inizio lavoro - la raccolta di tutte le risposte date dai bambini dei diversi Centri a una delle quattro domande. Le risposte, anonime, non avevano alcun riferimento al Centro in cui erano state raccolte.

Il lavoro nei gruppi si è articolato in quattro passaggi:

- il primo, di 20 minuti, per condividere risonanze emotive di quanto letto e di libere riflessioni suggerite dalle risposte dei bambini,
- il secondo, di 45 minuti, per analizzare i testi e individuare gli "oggetti" pedagogici che i bambini nelle loro risposte avevano – in modo "ingenuo" preso in esame.
- il terzo, di 20 minuti, per svolgere un lavoro di classificazione degli oggetti individuati utilizzando come criterio uno schema proposto nella fase plenaria del secondo incontro.
- il quarto, di 15 minuti, per sperimentarsi nella predisposizione di uno schema di osservazione valutativa rispetto a uno solo degli obiettivi educativi "toccati" dai bambini.

A seguire, in plenaria ciascun gruppo ha presentato tutto il lavoro, dalle risonanze emotive, agli oggetti individuati, al lavoro di classificazione e al tentativo di predisporre uno strumento per la valutazione. Così come fatto nei primi due seminari, essendo questa la parte di lavoro nuova svolta insieme, il lavoro dei gruppi è stato costantemente accompagnato con proposte e suggerimenti per migliorare il lavoro e rendere più omogeneo e metodologicamente corretto il prodotto finale.

A conclusione del lavoro che è stato particolarmente apprezzato (a partire dal lavoro di ascolto svolto nei centri che ha suscitato particolare soddisfazione negli educatori per quanto raccolto dai bambini) è stata ripresa l'idea di costruire insieme un testo narrativo di descrizione delle proprie esperienze laboratoriali.

## Come analizzare le informazioni per costruire il progetto educativo

Il lavoro svolto nel primo seminario si collega in modo evidente con il lavoro svolto nel percorso formativo del 2017<sup>2</sup> e in particolare con l'utilizzo delle tecniche dell'albero dei problemi e della swot analysis utilizzate per riflettere sulle situazioni problematiche e pervenire a individuare possibili strategie educative, obiettivi e azioni.

In questo percorso, la scelta di lavorare su casi reali proposti da operatori dei Centri, ha permesso di svolgere questo lavoro sperimentandosi intorno a due dimensioni di difficoltà:

- per gli operatori che hanno preparato il testo scritto sulla situazione problematica, la difficoltà da affrontare è stata quella di individuare quali informazioni condividere con gli altri, depurandole da proprie valutazioni per permettere ai partecipanti di "toccare" informazioni potendo assegnare e attribuire valori secondo propri criteri;
- per gli operatori che hanno partecipato al lavoro nei gruppi, la difficoltà da affrontare è stata quella di sintonizzarsi velocemente sulla situazione proposta, per riuscire a individuare le informazioni utili a valutare la situazione e rispondere, insieme, al quesito sottoposto a ogni micro-gruppo.

---

2 Cfr. Maurizio, R. (a cura di), *Educare nella complessità: pratiche e riflessioni: anno 2017*, Comune di Napoli, Istituto degli Innocenti, 2018.

Il lavoro svolto è stato molto positivo, con livelli di partecipazione alti tali da permettere agli operatori che hanno predisposto i casi di pervenire a delle proposte interessanti utilizzabili nel loro agire ma, a tutti gli educatori, di sperimentarsi in un processo di analisi attenta delle informazioni e di lavoro tecnico per trasformare le informazioni in dati processabili in funzione della identificazione degli obiettivi di lavoro.

Di seguito sono presentati – come esempio del lavoro svolto – solo due casi: di ciascuno è proposta la scheda predisposta inizialmente dagli operatori dei centri e le sintesi cui gli stessi sono giunti dopo i vari micro-gruppi.

### **Caso 1**

*Giuliano ha 12 anni e frequenta la seconda media. Ha due sorelle di 9 e 15 anni che frequentano la struttura. La mamma lavora come domestica due volte a settimana, il papà è impiegato.*

*Il minore si presenta in buone condizioni di salute, leggermente in sovrappeso.*

*È un ragazzo sensibile, affettuoso e timido; tende a fare molto i capricci ma sa controllare abbastanza la rabbia che prova quando gli si pone un limite. Essendo un po' timido, fa fatica a esprimersi, a trovare le parole giuste e questo pregiudica anche le sue performance scolastiche, perché nelle materie orali ha notevoli difficoltà nell'esposizione.*

*Quando viene rimproverato inizialmente reagisce bruscamente ma poi riesce a controllarsi e accetta il rimprovero. Appare insicuro. Ha una particolare capacità di costruzione, ama aggiustare gli oggetti di casa, è un grande appassionato di lego e suona con piacere il violino da diversi anni. Non è responsabile rispetto all'assegno scolastico che non è mai preciso, è disordinato, non si prende abbastanza cura delle sue cose, per esempio il diario e i libri sono già distrutti dopo pochi mesi di scuola. Non è sempre pulito, a volte si sente che deve lavarsi di più.*

*Il minore quando si sente insicuro del bene che gli si vuole, diventa assillante e dispettoso verso gli altri, che di conseguenza lo allontanano. Si percepisce fisicamente brutto mentre invece è un bel ragazzo.*

*Giuliano è stato segnalato nel 2014 dagli assistenti sociali perché la madre aveva vissuto drammaticamente la morte dei suoi genitori e in particolare quella del padre che era per lei un punto di riferimento particolare, non solo sul piano affettivo. Questo nonno l'aveva reso sensibile al valore della musica. Con la morte del padre la mamma di Giuliano era caduta in depressione e per questo si era rivolta ai servizi sociali per un aiuto nella gestione dei figli.*

*La madre è molto ansiosa e autoritaria nei confronti del figlio*

*che si ribella molto, ha spesso un rapporto conflittuale che la madre fa fatica a gestire ricorrendo alle botte. Spesso però la madre accontenta i suoi capricci, gli compra tutto ciò che desidera arrivando a spendere tantissimi soldi per giochi inutili. Giuliano ama molto giocare alla play station e quando arriva a casa non fa altro che giocare, anche fino a tardi; per questo fa spesso capricci perché non vuole andare a scuola e quando va ha problemi a stare concentrato.*

*Il rapporto con il padre è abbastanza inesistente. A detta del minore il padre appare stanco, ha solo voglia di dormire e nel week end stanno sempre a casa. Anche il padre lo accontenta molto e questo genera conflitti con la madre che invece lo vorrebbe più presente nella gestione dei figli.*

*Il rapporto con le sorelle è molto conflittuale, o litigano molto o si ignorano completamente e anche a casa non si relazionano molto. Rispetto alla relazione del bambino con i pari ha desiderio di essere amato e apprezzato eppure diventa litigioso perché vuole vincere. Partecipa alle attività di gruppo ma entra facilmente in conflitto con gli altri. Non ha amici anche se vorrebbe averli e uscire con i suoi coetanei.*

*Con gli adulti alterna momenti in cui appare freddo, distaccato e dispettoso a momenti in cui ha voglia di raccontare cose che gli accadono mostrando una grande apertura.*

*Ha ottime capacità di ragionamento, comprensione e problem solving, trova subito il modo di risolvere problemi teorici e pratici. Ha invece difficoltà nella rielaborazione ed esposizione di quello che comprende. Infatti a scuola rifiuta di farsi interrogare. Da fastidio continuamente ai compagni e disturba la lezione.*

*Ha grosse difficoltà di mantenere a lungo termine la concentrazione e l'attenzione.*

*Con le insegnanti c'è un ottimo rapporto e ci si vede spesso per monitorare la situazione.*

*Fa capricci per tutto, ma si calma se uno lo lascia perdere, anche se è molto faticoso relazionarsi a lui.*

*Frequenta con molto piacere il laboratorio di pallavolo due volte a settimana, una volta a settimana il corso di violino. Ultimamente si sta facendo interrogare, gioca di meno al pc ed è più concentrato. Ma continua a essere molto dispettoso e provocatorio.*

### **Esiti del lavoro seminariale**

Prima domanda: *Qual è il problema?*

Co-genitorialità educativa debole.

Il bambino non si sente incluso nei gruppi.

Mancanza della figura paterna come figura di riferimento.

Seconda domanda: *Quali sono le cause del problema?*

Assenza di dialogo tra i genitori.

Lutto non elaborato dalla madre.

I genitori cercano di compensare le loro mancanze con oggetti.

Terza domanda: *Chi sono i soggetti coinvolti? Soggetti intesi come causa e come risorsa e soggetti da coinvolgere*

Soggetti causa: i genitori.

Soggetti risorsa: insegnanti e l'educatore di riferimento che si occupa anche del laboratorio di pallavolo

Soggetti da coinvolgere: psicologo per il minore (per lavorare sull'autostima). Coetanei capaci di coinvolgerlo di più

Quarta domanda: *Che fare? Quali soluzioni pratiche e concrete si possono agire?*

Percorso di sostegno alla genitorialità.

Supporto psicologico per il minore e per la madre che deve essere aiutata a elaborare il lutto per la morte di suo padre.

Laboratorio di teatro per il minore con una parte da protagonista.

Attività manuali in piccoli gruppi.

Educativa domiciliare per aiutare la relazione madre-figlio che è molto conflittuale.

## **Caso 2**

*Daniela ha 9 anni e frequenta il Centro Diurno da 4 anni, è la terza di quattro sorelle, vive con la mamma e la nonna materna mentre il padre è in stato di detenzione da molti anni; gli unici contatti che ha con il padre sono in sede di colloquio.*

*Dall'osservazione dei suoi comportamenti all'interno del gruppo dei pari, Daniela mostra molta aggressività nelle relazioni e prepotenza sia nel linguaggio che nella gestualità, predilige la relazione con i membri femminili del gruppo con le quali entra in continua competizione; con i maschi tende ad assumere atteggiamenti provocatori e cerca continuamente lo scontro fisico e verbale.*

*Tende a evadere le regole che le vengono impartite dal contesto di riferimento e quando si relaziona con i suoi coetanei tende a imitare il mondo degli adulti di riferimento nello specifico la madre con la quale sembra avere un rapporto di continua sfida.*

*Spesso Daniela cade in situazioni di forte frustrazione emotiva soprattutto quando non riesce a portare a termine un compito che le è stato affidato, questo sfocia in pianti, urla e crisi di rabbia; rabbia che viene riversata su oggetti suoi o dei suoi coetanei.*

*Daniela ha difficoltà nella cooperazione con il gruppo dei pari, utilizza la prevaricazione sull'altro per ottenere ciò che desidera, di contro tende spesso a condividere la sua storia familiare e a*

*drammatizzare eccessivamente i fatti narrati coinvolgendo l'intero gruppo.*

*Rispetto alla relazione con l'educatrice, mostra affetto ma sono rari i momenti nei quali riesce ad affidarsi completamente, è orgogliosa quando le si chiede di ragionare insieme sui suoi errori e nei suoi momenti di crisi e aggressività riesce a calmarsi solo quando si trova in rapporto uno a uno.*

*Daniela è una bambina dotata di un temperamento molto forte, ha una spiccata intelligenza e creatività, ha voti discretamente alti a scuola; partecipa con entusiasmo ai laboratori di tipo espressivo e artistico per i quali risulta molto portata ma rispetto al gruppo e all'adulto di riferimento vuole sentirsi sempre al centro dell'attenzione, ad esempio durante le attività di laboratorio si appropria con ostinazione e violenza anche di ruoli o di compiti che non le vengono assegnati.*

#### **Esito del lavoro seminariale**

Prima domanda: *Qual è il problema?*

Scarsa interiorizzazione delle regole.

Incapacità di gestire le emozioni.

Seconda domanda: *Quali sono le cause del problema?*

Incapacità della madre di svolgere il ruolo genitoriale.

Terza domanda: *Chi sono i soggetti coinvolti? Soggetti intesi come causa e come risorsa e soggetti da coinvolgere*

Attori coinvolti: Mamma.

Attori coinvolgenti: educatore tutor (pensando a un progetto futuro) psicologo, nonna, mamma come risorsa futura.

Quarta domanda: *Che fare? Quali soluzioni pratiche e concrete si possono agire?*

Costruire con lei un percorso d'interiorizzazione delle regole in condivisione con il gruppo.

Giochi di gruppo che stimolano la cooperazione e mirano a riflettere sulle sue reazioni.

Lavorare sul rapporto madre-figlia in modo da deresponsabilizzarla dal suo ruolo adultizzato.

## L'individuazione degli obiettivi educativi

Il lavoro svolto nel secondo seminario è coerente con quello appena descritto, in quanto dal punto di vista del processo tecnico ci si è concentrati sulla parte finale del lavoro: l'individuazione degli obiettivi. Per poterlo fare a chi ha presentato i casi è stato chiesto di predisporre una scheda di sintesi divisa in due parti: in primo luogo una breve presentazione della situazione familiare e del minore, in secondo luogo la risposta alle quattro domande: a. quale è il problema? b. quali sono le cause del problema; c. chi sono i soggetti coinvolti e coinvolgibili? d. che fare?

Nei gruppi di discussione, gli educatori, hanno assunto queste informazioni e queste analisi e da esse – senza rimetterle in discussione – hanno avviato il confronto per individuare gli obiettivi educativi.

Due le difficoltà più significative con cui gli educatori si sono misurati:

- da un lato, riuscire a distinguere gli obiettivi educativi dalla strategia educativa, intesi i primi con gli esiti che si vorrebbero osservare e percepire nei bambini al termine del progetto educativo, la seconda come la concretizzazione dell'approccio metodologico;
- dall'altro, riuscire a evitare la genericità degli auspici, cui si è ovviato forzando gli educatori a esprimere gli obiettivi utilizzando tre forme verbali di base: diminuire qualcosa, mantenere qualcosa, aumentare qualcosa.

La consapevolezza di queste difficoltà si è tradotta nei gruppi in maggiore cautela, attenzione, non solo agli aspetti del linguaggio, quanto alle dimensioni sovente implicite del proprio agire.

Anche in questo secondo incontro la partecipazione è stata attiva e molto concentrata. I lavori dei gruppi sono stati molto produttivi e stimolanti, sia per chi ha presentato i casi sia per chi ha contribuito ad analizzare casi non del proprio centro.

A conclusione del percorso di individuazione degli obiettivi, i gruppi sono stati invitati a lavorare sulle strategie educative possibili e sulla classificazione delle stesse, utilizzando come criterio classificatorio quanto proposto nei seminari di studio del percorso formativo 2017.

In particolare è stato riproposto lo scheda relativo alle funzioni di base dell'educare e alle sotto-funzioni<sup>3</sup>.

<b>Ascolto</b>	Informazione e orientamento	Sviluppo delle progettualità individuali
	Consultazione	Individuazione personale
	Accompagnamento	Arricchimento affettivo
<b>Accudimento</b>	Risignificazione del quotidiano	Arricchimento simbolico
	Regolazione	Maturazione etica e sviluppo dell'autonomia
<b>Contenimento</b>	Promozione della socializzazione	Adattamento creativo
	<b>Mantenimento</b>	Formazione
Promozione delle capacità		Sviluppo del protagonismo

Quanto emerso nelle riflessioni dei vari gruppi ha permesso di cogliere delle linee strategiche più frequenti nei pensieri degli educatori: una grande attenzione alle dimensioni dell'accudimento e del contenimento con specifiche prospettive di lavoro nei processi di risignificazione del quotidiano, di regolazione, di promozione della socializzazione.

Di seguito sono presentati – come esempio del lavoro svolto – solo due casi: di ciascuno è proposta la scheda predisposta inizialmente dagli operatori dei centri e le proposte di obiettivi educativi cui i gruppi di discussione sono giunti.

3 Questo scheda di lettura delle funzioni educative è stato elaborato da Luigi Regoliosi e altri, al termine di un percorso di ricerca-formativa condotto in Lombardia con educatori di diversi ambiti di intervento e differenti servizi di appartenenza. Il percorso e le conclusioni sono documentate nel testo: Regoliosi, L., *La strada come luogo educativo. Orientamenti pedagogici sul lavoro di strada*, Unicopli, Milano 2000.



**Caso 1**

*Marco è un ragazzo di 9 anni. È iscritto presso il Centro da novembre 2017. Il suo nucleo familiare è composto da madre, padre, due fratelli e una sorella piccola. Attualmente Marco vive solo con la madre e la sorellina. I due fratelli vivono uno con i nonni materni e il secondo fuori Italia. Il padre risiede in altro domicilio, con una compagna. I due coniugi si sono separati in seguito al periodo di detenzione del marito. A oggi, tra i due è assente ogni forma di comunicazione e dialogo. Dopo il padre di Marco, la madre ha avuto un altro compagno. La sorellina è figlia di questo compagno, dal quale, a detto della madre, si è separata per il comportamento di Marco.*

*Dalla descrizione dello psicologo, che ha seguito per più sedute Marco, si evince che, superato il primo iniziale periodo di inserimento, Marco ha manifestato problematiche comportamentali caratterizzate dal rifiuto delle regole, da atteggiamenti fortemente oppositivi e provocatori nei riguardi dei compagni e dell'adulto di riferimento, da intolleranza nello stare seduto in classe e tendenza nel fuggire, rifugiandosi nei corridoi, nei bagni o in altre aule*

*Le motivazioni potrebbero essere varie, fra cui:*

- frequenza con ragazzi poco raccomandabili a tarda ora;*
- assenza quasi totale nei riguardi del minore da parte del padre, che promette incontri a cui puntualmente manca, giustificandosi con scuse banali e favorendo, così facendo, dinamiche ancora più aggressive in Marco;*
- manifestato desiderio della mamma di un trasferimento del figlio in casa famiglia perché ormai esasperata. Infatti, nonostante i continui Incontri con il personale educativo, ha difficoltà nel gestire le problematiche del figlio e si dichiara ormai vinta, non vedendo altra soluzione, che quella di chiudere il figlio in una casa famiglia, come unico mezzo per impaurirlo e così cambiare i suoi atteggiamenti negativi;*
- difficoltà, da parte degli educatori a coinvolgere Marco nelle attività del Centro e nel fargli portare a termine il compito assegnato. Anche con i compagni del suo gruppo, Marco non risulta che abbia instaurato qualche particolare legame, in quanto li provoca continuamente in modo violento. Con quelli di età inferiore alla sua, tende a intimidirli e spesso a picchiarli senza alcuna motivazione;*
- mancata collaborazione, al presente, con il Servizio Sociale perché la famiglia si è trasferita da poco in quella zona.*

**Obiettivi educativi individuati:**

Aumentare nel bambino la fiducia nelle relazioni con gli altri.  
Inibire comportamenti provocatori.  
Diminuire atteggiamenti ostili.  
Diminuire nel bambino la tendenza a prevalere sugli altri.

## Caso 2

*Giovanni è un ragazzo di 12 anni che frequenta la seconda media. Vive con la madre e la sorella più grande che ha frequentato il centro fino all'anno scorso. La storia familiare di Giovanni è molto complessa: la madre e il padre non sono sposati e ciascuno dei due ha figli con altri compagni, infatti la madre ha altri 4 figli con due compagni diversi e il papà altri 7 figli con altre donne.*

*Attualmente il papà non vive più con loro: l'anno scorso, a dicembre, i due sono tornati insieme fino al periodo estivo quando il papà ha lasciato, ancora una volta, la casa dove vivono i minori. Il fratello che ha rappresentato la figura maschile di riferimento ha trascorso un lungo periodo in stato di detenzione, scontata la pena si è sposato e ha lasciato la famiglia.*

*Giovanni è un ragazzo in salute e il suo sviluppo fisico risulta coerente con l'età anagrafica. Dal punto di vista emotivo ha molte difficoltà a gestire la rabbia e la frustrazione, come ad esempio quando riceve una banale limitazione da parte dell'educatore: subito si arrabbia, urla e va in escandescenza se qualcuno parla di lui anche solo per fargli notare un errore e non tollera in alcun modo rifiuti.*

*Giovanni non possiede un lessico articolato e tende a esprimersi in dialetto, non riesce a tenere una conversazione, tende a eluderla dopo poco tempo introducendo argomenti futili e banali che non hanno alcuna inerenza con l'argomento in essere, così come tende a eludere il discorso e ad andare in escandescenza quando gli educatori cercano di fargli capire degli aspetti relativi al suo comportamento.*

*Giovanni è sempre molto veemente nei confronti di tutti, compagni ed educatori, nel modo di parlare e nei comportamenti, pretende continue attenzioni e le ricerca in diversi modi: urlando e assumendo atteggiamenti provocatori e aggressivi; spesso, infatti, si alza, vaga per la stanza, prende le cose dei compagni, esce dal laboratorio andando in giro a dare fastidio ai membri degli altri gruppi. Cerca un costante contatto fisico, sia per affetto che per litigare; non rispetta le regole, è insofferente e vuole sempre avere ragione.*

*Giovanni si mostra tendenzialmente pulito, ma il suo modo di vestire non è consono: i suoi abiti sono sempre o troppo grandi o troppo piccoli. Non manifesta aspirazioni, infatti pensa di concludere il suo percorso scolastico in terza media; manifesta un'autostima molto bassa.*

*Giovanni ha un bel rapporto con la sorella che lo ha sempre difeso ogni qualvolta il ragazzo aveva un contrasto con un altro minore del centro; anche la mamma tende a proteggerlo e a giustificarlo. Con il papà non ha rapporto, anche se lo ricerca e manifesta sofferenza per questa mancanza. Ha un certo timore di uno dei fratelli, figlio della madre, probabilmente perché gli ha fatto da "padre" prima che*

*si sposasse e lasciasse la casa della mamma.*

*Giovanni non riesce a relazionarsi in modo funzionale con i coetanei, infatti desidera essere accettato, ma per farlo dà fastidio, urla, si intromette nelle vicende altrui e assume comportamenti infantili. Rispetto alla modalità di relazionarsi con gli educatori, si pone in maniera differente a seconda se si tratti di un educatore maschio o di educatrici: ricerca costantemente l'attenzione e l'approvazione da parte degli operatori di sesso maschile, mentre dalle educatrici ricerca affetto, le abbraccia di continuo e si rivolge a loro quando ha difficoltà.*

*Il problema di Giovanni pare essere inerente a una scarsa consapevolezza delle proprie capacità e potenzialità oltre che a una bassa conoscenza delle regole; tutto ciò è legato e rafforzato dalla situazione familiare molto poco stabile in cui il papà è sempre stato poco presente e la madre ha dovuto far fronte alla famiglia e alle necessità da sola. Non ha figure di riferimento in grado di fornirgli regole chiare e precise e un adeguato contenimento e la sola figura maschile di riferimento è quella del fratello che attualmente, però, non vive più con lui. Vive in un ambiente sociale molto disagiato in cui è lasciato spesso solo. La madre ha avuto gravi problemi di salute quando il papà non viveva con loro, quindi si è fatta carico di ogni aspetto della famiglia e dei minori, nonostante il precario stato di salute. Con il resto della famiglia non hanno particolari rapporti, se non con una zia dalla quale si sono appoggiati i minori quando la mamma era costretta in ospedale o limitata a causa delle pesanti cure (chemioterapie).*

*Le persone che possono rappresentare la causa della situazione di Giovanni sono i genitori che hanno fatto sì che il loro rapporto altalenante e burrascoso incidesse troppo nella vita dei figli, segnandoli profondamente. Ci sono molte figure che, di contro, possono costituire una forte risorsa per Giovanni: gli educatori, i quali hanno una buona e positiva influenza su di lui; gli insegnanti che sono molto presenti e collaborativi; i fratelli, dei quali ha un'ottima opinione e considerazione e, infine, la madre che, nonostante tutto, è percepita da Giovanni come il solo punto fermo della sua vita.*

#### **Obiettivi educativi individuati:**

Aumentare le conoscenze delle regole di convivenza nel gruppo.

----> Co-costruire un tabellone di regole.

Aumentare l'autostima. ---> Dargli un ruolo, un compito.

## Valutare gli esiti dell'agire educativo

Come indicato in precedenza l'analisi delle risposte dei bambini è stata svolta in gruppi, ciascuno dei quali ha "lavorato" solo una domanda.

### La valutazione di esito dal punto di vista dei bambini

La lettura delle risposte dei bambini alla domanda "Se non veniste qui, come sarebbe la vostra vita?" ha generato negli operatori di un gruppo, forti emozioni e, quasi paradossalmente, sia positive (gioia) sia critiche (tristezza). Gioia perché la voce dei bambini testimonia della efficacia del lavoro educativo, ma anche tristezza per i tanti messaggi che danno conto della sofferenza che questi bambini vivono quotidianamente.

Certamente per molti di loro il centro è una reale alternativa a esperienze di relazioni violente, alla vita in strada ma, ancor di più, all'esperienza della solitudine in casa, al tempo trascorso senza fare niente, al vivere esperienze di vuoto e di non senso.

È forte negli educatori, grazie alla lettura delle voci dei bambini, la consapevolezza della responsabilità connessa al proprio lavoro, perché da queste voci traspare il senso dell'agire educativo, soprattutto per quanto riguarda la possibilità di svolgere una funzione di:

- ascolto, nel saper accogliere e dare valore all'entusiasmo dei bambini;
- accudire, nel saper proporre spazi relazionali, uso del tempo per sé, occasioni di investimento su di sé, pienezza del processo

- di crescita, coinvolgimento in esperienze arricchenti;
- mantenere, nel saper proporre occasioni per l'aumento delle conoscenze.

Di seguito, nel box, l'analisi sintetica delle risposte alla domanda.

### Box 1

#### Come sarebbe la vostra vita se non veniste al centro?

114 risposte: il 91% di queste, in modo diretto o indiretto, hanno proposto una valutazione decisamente positiva, mentre il 9% ha dato una risposta che evidenzia come – dal punto di vista dei bambini – non cambia la loro vita (cinque hanno detto che “sarebbe bella”, uno che sarebbe “normale”, uno “buona”, uno “felice”, uno “più facile, per i minori impegnati”).

La netta maggioranza (il 68%) dichiara un giudizio di sintesi e successivamente spiega il perché del giudizio, e il 32% espone una motivazione positiva senza esprimere un giudizio di sintesi.

I giudizi di sintesi più frequenti sono: sarebbe brutta (21 bambini), triste (12 bambini), da schifo (6 bambini), strana (4), noiosa (4), male (3), diversa (3), difficile (3). Altri giudizi di sintesi, indicati tutti da un solo bambino, sono: complicata, miserabile, non migliore, non bella, meno felice, scombinata, vuota, senza senso, un disastro, stressante, depressa, scoccante.

Tra le motivazioni che i bambini propongono è utile distinguere tra motivazioni dirette (indicate dal 57% dei bambini) e indirette (indicate dal 43% dei bambini).

Il primo gruppo di bambini sviluppa un pensiero di questo tipo: *quali opportunità mi dà la frequentazione del centro?* Tra chi riflette in questo modo vi sono:

- 17 bambini che spiegano i loro giudizi positivi dando conto di aver vissuto processi di apprendimento culturale, educativo, nei comportamenti sociali, di abilità specifiche;
- 16 bambini motivano il giudizio positivo con il fatto che la frequentazione al centro ha permesso loro di avere amici;
- 10 che motivano dando conto del fatto che il centro è per loro un luogo in cui si sentono attivi sia per la possibilità di fare tante attività sia per la possibilità di dialogare su temi che a loro interessano;
- 8 bambini collegano il giudizio positivo al sentirsi meno annoiati e al divertirsi;
- 5 che rispondono collegando l'esperienza al rendimento scolastico (fare compiti e prepararsi);
- 3 che danno un giudizio positivo dando conto delle emozioni positive che al centro vivono.

Gli altri bambini sviluppano un pensiero al contrario, cioè evidenziano *cosa potrebbe succedermi se non venissi al centro.*

Tra di loro vi sono:

- 10 bambini che in alternativa vedono lo stare da solo, a casa, per lo più;
- 10 che annotano come possibile il passare tanto tempo in strada;
- 7 che temono di passare il tempo al cellulare;
- 5 che indicano nello stare davanti alla tv la loro alternativa più reale;
- 3 che indicano come alternativa possibile stare ore davanti al computer a casa;
- 3 che girerebbero a vuoto tutto il giorno;
- 3 che in alternativa aumenterebbero il tempo del loro dormire;
- 1 che non avrebbe niente di interessante da fare, 1 che avanza il timore circa possibili compagnie da frequentare; 1 che pensa che si rovinerebbe, 1 che pensa sarebbe l'opposto di quello che è adesso.

- *A volte dico che mi scoccio di venire ma se stessi a casa tutta la giornata starei con il cellulare in mano oppure con la mia amica girando però grazie agli educatori imparo a stare bene con tutti. Brutta perché saremo ignoranti perché nessuno c'insegna nulla! E merd ... mi rovinerei, diventerei come chill e miezz a via. Farei i compiti a mezzanotte con lo stress, e mi annoierei. La mia vita sarebbe diversa, starei in giro se non venissi al centro, qua mi sento sempre attivo, faccio compiti, sto con gli amici, faccio tante cose che mi fanno stare bene. Malament, perché non saprei nulla a livello di cultura.*
- *Mi piace venire al centro perché gli educatori ci fanno fare tante cose, come recitare, ballare e giocare, mentre a casa non ho la possibilità di fare tutte queste belle cose.*
- *Mi piace venire qui perché gli educatori mi vogliono bene, giocano con me e mi fanno ridere però a volte mi richiamano anche quando faccio chiasso e mi comporto male. Mi sentirei annoiata senza fare niente a casa vedendo il televisore, qui mi sento una sensazione libera, felice e allegra. Non avrei tutte queste amicizie. Sarei l'opposto di adesso.*
- *non vengo al centro "mi appiccic cu tutt quant stong" sempre nervoso, perché mi scoccio di stare da solo senza nessuno che gioca con me. "Ca è comm na' famiglia", o meglio perché non ci sono problemi, mi vogliono bene, mi hanno capire come devo essere da grande, che devo fare il bravo, che devo lavorare e non devo stare per strada. Non venire qui mi farebbe stare male. Non riesco proprio a immaginarla così la mia vita.*
- *Penso che ci vengo e sto bene.*
- *Quando non vengo al centro sto a casa a guardare la televisione o a giocare con il mio telefonino.*

*Quando non vengo qui dormo tanto, poi aiuto mamma a fare i servizi. Però a casa non mi fanno leggere perché nessuno lo sa fare. Sarebbe brutta perché l'educazione che mi date è grande e siete come una famiglia.*

*Se non verrei qui la mia vita sarebbe un disastro, perché non imparerei niente di niente, non potrei lavorare, non potrei pagare l'affitto e sarei povero almeno del 95%. Per me è importante venire qui perché posso imparare e così non divento povero.*

*Se nun veness ca starei semp miez a via e mai a casa e quindi la mia vita sarebbe brutta.*

### **La valutazione di processo dal punto di vista dei bambini**

I bambini sono stati coinvolti non solo in una riflessione di tipo controfattuale (come sarebbe la tua vita se...) ma, anche, in una riflessione di tipo processuale, per cogliere non tanto i risultati o esiti finali dell'intervento quali emozioni provano ogni giorno al termine dell'attività al centro, prima del rientro a casa.

La lettura e analisi in gruppo delle risposte dei bambini di tutti i centri a questa domanda ha generato negli educatori sensazioni assolutamente positive. Gli educatori sono stati emotivamente "toccati" dalle voci dei bambini, sia nel senso di ricevere una scossa energetica, sia nel senso di vivere una dimensione di piacere, forse imprevisto.

Si coglie l'esigenza di lavorare sulla dimensione dell'equilibrio nell'agire educativo per permettere ai bambini di vivere le esperienze loro proposte in modo congruo, adeguato all'età e alle possibilità, senza esagerare ma ponendosi sempre da loro punto di vista, con grande rispetto della loro storia e della loro situazione. Proponendo modelli di vita comprensibili e sostenibili, in altri termini, desiderabili e possibili per i bambini.

La dimensione educativa maggiormente colta come centrale nella relazione educativa è quella accuditiva in quanto si coglie assolutamente necessario un lavoro di supporto ai bambini – e in parte alle famiglie – perché essi possano sviluppare le loro energie pro-attive e le dimensioni di consapevolezza utili alla crescita e alla maturazione.

Centrale in questa prospettiva diventa la capacità di comunicare con i bambini, per aiutare gli stessi ad apprendere a comunicare tra loro, in famiglia e con gli adulti.

Di seguito, nel box, l'analisi sintetica delle risposte alla domanda.

**Box 2****Come vi sentite alla fine di una giornata al centro?**

105 risposte: di queste l'88% è di segno assolutamente positivo, il 12% incerto, in quanto i bambini esprimono stati d'animo contrastanti. Sono 26 i bambini che dichiarano di sentirsi bene/benissimo alla fine di una giornata al centro, 23 quelli che si sentono felici, 10 chi dice di sé di essere divertito, 5 quelli soddisfatti, 3 sereni, 2 tranquilli, 2 contenti, 2 allegri, 2 liberi, 1 molto educato, 1 pieno di energie, orgoglioso, 1 emozionato, 1 vivace.

Poi ci sono 29 bambini che parlano di sentirsi stanchi in quanto hanno fatto tante attività che li hanno impegnati.

Nell'insieme, quindi, i bambini sentono che la giornata vissuta al centro provoca in loro qualcosa, qualcosa che li emoziona e li soddisfa, che li rende contenti, soddisfatti, felici.

Sono molti i motivi di queste emozioni/sensazioni. Un terzo le associa alle attività svolte, giudicate interessanti e piacevoli. Quasi un terzo le connette alla dimensione di socialità, cioè alla possibilità di vivere relazioni tra pari piacevoli e guidate (che permettono loro di imparare a gestire i conflitti). Quattro bambini danno conto della rilevanza percepita della relazione con l'adulto educatore; altri quattro del fatto di poter studiare, finire i compiti e arrivare a scuola preparati; altri quattro, ancora, della possibilità di imparare cose nuove. Da registrare anche due altri motivi: due bambini segnalano che la felicità arriva dall'aver vissuto in un contesto nel quale si respira un clima familiare e uno indica come motivo il fatto di riuscire, nel tempo trascorso al centro, a non pensare ai problemi di casa.

Tra coloro che annotano un sentimento critico alla fine della giornata (triste e/o arrabbiato) la maggior parte segnala che la tristezza deriva dal dover lasciare gli amici, dal dover rientrare in casa. In sostanza sono bambini che in gran parte vorrebbero stare ancora più ore al centro.

- *A me mi piace perché stiamo tutti insieme, mi emozionano quando sono qui, quindi mi dispiace quando torno a casa e spero di venire domani.*
- *A volte bene e a volte stanca.*
- *A me piace venire qua, solo che a volte "m sfastareo" di fare i compiti, vorrei solo giocare al calcio.*
- *Abbastanza stanca, ma bene, tipo una mia giornata iniziata male, venendo qui è cambiata perché ho avuto un dialogo con la mia educatrice.*
- *Alla fine della giornata mi sento molto educata.*
- *Anche io sto bene dopo una giornata al Centro, qui mi sento libero, sono in compagnia di tanti ragazzi, faccio dei laboratori, ho imparato a stare con gli altri ragazzi senza litigare!*



- *Felice ed emozionati, ci piace stare con voi ci fate giocare e divertire ma anche insegnate buone e belle cose sugli altri e sulla nostra vita.*
- *Felice perché so di non essere stata in mezzo alla strada.*
- *Felice, ma faccio finta di niente se sono triste.*
- *Io mi sento felice perché sto con molti miei amici e con gli educatori che ci fanno star bene, ci trattano come figli, fratelli.*
- *Quando finisce questa giornata vorrei ripetere lo stesso giorno e mi sento orgogliosa di aver fatto tutto questo.*
- *Stanco, sporco e sudato.*
- *Tranquilla, perché non penso ai problemi di casa.*
- *Un poco triste assai.*

### Lo sguardo dei bambini sull'esperienza educativa che vivono e sul lavoro educativo

---

I bambini sono stati coinvolti, infine, anche nel tentativo di dare loro parola intorno a cosa hanno compreso dell'esperienza in cui sono coinvolti, sotto due profili: cosa hanno compreso delle differenze esistenti tra l'essere educati in famiglia, al centro o a scuola e su cosa hanno compreso del lavoro dell'educatore.

Gli educatori che hanno "lavorato" sulle risposte alla domanda relativa alle differenze tra contesti educativi si sono misurati con emozioni ambivalenti di soddisfazione e insoddisfazione. Da un lato, la soddisfazione per la lucidità di analisi che i bambini sembrano esprimere nel loro osservare i tre ambienti educativi e cogliere le similitudini e le differenze che li caratterizzano, insoddisfazione perché nuovamente, anche con questa domanda, i bambini trasmettono il carico delle loro sofferenze quotidiane.

Un primo elemento che emerge dall'analisi delle risposte è che circa l'80% dei bambini rileva che le tre esperienze sono diverse e il 20% che, sostanzialmente, sono simili.

Decisamente ricco di stimoli è l'insieme di motivazioni che i bambini esprimono quando evidenziano le differenze tra i tre ambienti educativi. In sintesi si coglie che:

- dell'essere educati a scuola i bambini esprimono, soprattutto, la percezione del peso del modello premio-punizione, della dimensione della formalità che sovrasta – dal loro punto di vista – la necessità di essere visti come persone, il carico di fatica quotidiana che l'essere studenti aggiunge alla fatica dell'essere figli, al senso di impotenza che l'esperienza scolastica genera in loro;
- dell'essere educati in famiglia i bambini rimandano, soprattutto, la percezione della violenza subita (sia essa diretta o assistita) e dell'assenza, intesa sia nel senso vero e proprio di assenza di adulti nella loro quotidianità sia di assenza del

- dialogo e delle relazioni di affetto e cura che loro desiderano;
- dell'essere educati nel centro, i bambini rimandano sia la grande rilevanza della dimensione valoriale e della coerenza tra valori dichiarati e relazioni vissute sia della rilevanza delle esperienze quotidiane cui possono partecipare intese come fattori di apprendimento. Dei centri i bambini parlano in termini di cura percepita, di condivisione, di ascolto, presenza attenta, rilevanza delle dimensioni informali.

### Box 3

#### Che differenza c'è tra essere educati in famiglia, al centro o a scuola?

- A casa e qua sono cose diverse, mamma quando faccio qualcosa ha un altro modo di spiegarmi le cose mi strilla e basta, invece voi mi spiegate perché non si fa una cosa.*
- A casa mamma quando mi comporto male a volte mi picchia e non mi dà i soldi per le figurine. invece a scuola o al centro quando mi comporto male mi richiamano e mi dicono dove sbaglio, a volte chiedo scusa se sbaglio.*
- A casa posso fare quello che voglio, al centro no.*
- A casa se faccio qualcosa di sbagliato subito mi sgridano e mi picchiano, a scuola invece chiamano a casa o mi mettono una nota, qua invece cercano di farmi capire.*
- A casa vengo un po' più viziata, e quando non faccio i compiti non se ne accorgono.*
- A scuola cerco di essere più educato perché ho paura di una bocciatura. L'educazione che mi date qui al Centro Diurno mi aiuta a crescere e imparo più cose. In famiglia sono più libero...ma mai alzare il tono di voce con mamma e papà!*
- A scuola mi insegnano delle cose che però non sempre imparo o rispetto. Qui al Centro Diurno cerco di rispettare le regole, perché mi dispiace per l'educatore se non metto in pratica quello che cerca di insegnarmi. A casa, invece, non vengo educato.*
- Che qui ci imparano più cose, anche delle regole per stare bene, a casa essere educati è diverso perché i nostri genitori parlano napoletano, qui ci dicono la differenza tra cose buone e male.*
- Essere educati qui perché ci fate fare i compiti e ci aiutate a scuola non ci aiutano tanto a fare i calcoli o ascrivere bene, si arrabbiano molto, qui ci aiutano a non dire parolacce, mamma non mi fa uscire perché dove abitiamo noi corrono come pazzi e mia mamma è ansiosa qui invece si sente al sicuro, gli educatori fanno bene a riprenderci a casa mi picchia sempre mamma.*
- Mi insegnano cose diverse in tutti e tre i luoghi. Io cerco di comportarmi bene sia qui, che a casa, che a scuola, perché riesco a star bene ovunque. Certo, a scuola ho un po' paura dei voti, quindi cerco di obbedire sempre.*
- Qui gli educatori non ci mettono le mani addosso, e ci insegnano a*

*non metterle addosso agli altri. A scuola imparo le materie, anche se non mi piacciono tutte. A casa, invece, mi insegnano altre cose, ma io non sempre ascolto quello che mi dice mia mamma.*

Gli educatori che hanno lavorato sulle risposte alla quarta e ultima domanda proposta ai bambini (che lavoro è quello dell'educatore?) hanno condiviso, al termine del confronto, emozioni di grande soddisfazione: i bambini – con le loro parole – sono uno specchio di ciò che colgono nelle persone/educatori con cui sono in relazione.

Da un lato emerge la bellezza del lavoro educativo e dall'altro i bambini, con grande lucidità, rimandano alcuni aspetti della fatica che gli educatori vivono: la fatica del gestire relazioni cariche di complessità, di avere a che fare con comportamenti inappropriati, dell'interagire con persone che non rispettano a sufficienza. Emergono però altre due fatiche educative particolarmente interessanti da un punto di vista teorico: da un lato, i bambini riconoscono che gli educatori hanno a che fare con il presidio delle differenze e della necessità di personalizzare l'azione educativa ("*il difficile è guardarci che siamo tutti diversi*") mantenendo uno sguardo equo verso tutti e, dall'altro, i bambini riconoscono che gli educatori devono saper alternare (o integrare) nella loro azione comportamenti normativi e affettivi ("*A volta ci sgrida, a volte ci coccola.*").

Nell'insieme il lavoro educativo è visto come un lavoro che sostiene nella costruzione del futuro; che opera per dare fiducia; che si basa sull'ascolto, sulla comprensione, sul rispetto e la vicinanza; che sostiene emotivamente ("*se sto male mi aiutano*"); che parte dal riconoscimento individuale ma in una prospettiva di condivisione; che offre esperienze nuove cui partecipare.

#### **Box 4**

##### **Che lavoro è quello dell'educatore?**

- *Aiutano i ragazzi e gli danno un futuro e poi danno una mano alla direttrice.*
- *Aiutarci nei compiti e farci divertire, mi sento aiutata.*
- *Bello perché ci vizi, sei gentile, ci fai sentire amati e perché posso parlare con te come a un diario segreto, vorrei farlo anche io.*
- *Brutto, perché io non sopporterei bambini come quelli del centro, maestra tu come fai a sopportarci?*
- *Ci spingete a un futuro migliore.*
- *Di capire i problemi dei bambini.*
- *Di dare un'altra vita ai ragazzi.*
- *Di rendere felici.*
- *Difficile, se fossi in loro non lo farei.*
- *È difficile perché guardare a noi è difficile e a ognuno di noi che*

*siamo tutti diversi.*

- *È molto difficile: non è semplice tenere un gruppo dove ci sono ragazzi che hanno i nostri problemi. Gli educatori ci danno una mano a raggiungere i nostri obiettivi e anche se a volte li facciamo arrabbiare, loro ci vogliono bene.*
- *È un bel lavoro, ma, secondo me, l'educatore si stanca parecchio, perché aiutare noi non è facile. L'educatore è il nostro punto di riferimento: è la persona che ci ascolta, quella con cui possiamo parlare, ridere e scherzare, ma è anche la persona che ci insegna il rispetto delle regole. A volte ci sgrida, a volte ci coccola.*
- *È un lavoro da una parte bello perché devi stare con i bambini però a volte è stancante quando deve aiutare a fare i compiti difficili.*
- *È una responsabilità.*
- *Gli educatori mi insegnano tante cose e io sto imparando molto, sono proprio contento perché a volte a scuola mi distraigo e non capisco sempre tutto ma loro si mettono vicino a me e mi fanno capire le cose e io poi riesco a fare da solo, quindi per me questo è un lavoro importante.*
- *Il compito degli educatori non è sempre facile, hanno mille difficoltà ed è un lavoro stressante. Cercano di "guidarci" e di trovare soluzioni ai nostri problemi. La mia educatrice, per esempio, mi ha aiutato ad affrontare la morte di mio nonno.*
- *Io apprezzo molto quello che fanno gli educatori, a volte penso che fanno molto di più della mia famiglia, perché è faticoso il loro lavoro, non siamo nemmeno figli e se lo fanno è perché ci vogliono bene veramente.*
- *Io non lo farei, troppe responsabilità e si guadagna poco.*
- *Se sto male mi aiutano.*

### **Possibili indicatori per la valutazione educativa**

Come indicato in precedenza il lavoro dei gruppi, nel terzo seminario, si è concluso con l'impegno dei partecipanti a predisporre un set di indicatori di valutazione, con domande e possibili scale di risposte, da utilizzare o come strumento per l'osservazione dell'educatore o come strumento per il dialogo con il bambino.

Il primo indicatore su cui si è lavorato è la **capacità di coinvolgimento** dei bambini nelle attività del centro. La scala predisposta è la seguente:

- Il bambino non esprime interesse verso le attività del centro e resta in disparte
- Il bambino non esprime interesse verso le attività del centro ma partecipa se sollecitato
- Il bambino esprime interesse verso le attività del centro solo se gli viene richiesto

- Il bambino esprime di propria iniziativa idee e interesse e partecipa
- Il bambino esprime di propria iniziativa idee e interesse, partecipa e coinvolge altri.

Il secondo indicatore è il **rispetto delle regole**. La scala predisposta è la seguente:

- Il bambino mostra non capacità di rispettare le regole, insofferenza e aggressività
- Il bambino mostra non capacità di rispettare le regole ma riesce a controllarsi se sostenuto
- Il bambino mostra capacità di chiedere di essere aiutato nel tentare di rispettare le regole
- Il bambino mostra capacità di partecipare attivamente e rispettare le regole
- Il bambino mostra capacità di rispettare le regole e di avere un ruolo positivo verso gli altri.

Il terzo indicatore è il **rispetto degli adulti**. La scala predisposta è la seguente:

- Il bambino mostra opposizione e brusco disinteresse
- Il bambino mostra opposizione all'adulto ma anche segni di rispetto e interesse
- Il bambino mostra rispetto e interesse verso l'adulto in modo attivo
- Il bambino mostra rispetto verso l'adulto e coinvolge altri bambini
- Il bambino mostra rispetto e interesse verso relazioni profonde con l'adulto

Il quarto indicatore è il **rispetto per l'altro**. La scala predisposta è la seguente:

- Il bambino mostra comportamenti aggressivi e di prevaricazione
- Il bambino mostra capacità di ascoltare gli altri senza prevaricare
- Il bambino mostra capacità autoriflessiva sui suoi comportamenti con gli altri
- Il bambino mostra capacità di gestire la rabbia
- Il bambino mostra capacità di confrontarsi con gli altri, rispettandoli e gestendo le proprie emozioni.

Quanto prodotto, ovviamente ancora perfezionabile, è da considerarsi un esito interessante e importante del lavoro formativo svolto in questa terza annualità. È interessante perché – nel merito dei temi oggetto di attenzione (coinvolgimento, rispetto delle regole, degli adulti e dell'altro in generale) offre già agli educatori possibilità tecnicamente valide per includere nell'agire professionale dei centri opzioni al lavoro osservativo e al lavoro di dialogo tra educatori e minori. Importante perché rappresenta concretamente le potenzialità degli educatori

in quanto ricercatori sociali, capaci cioè di essere e stare nelle relazioni ma, anche, di saperle osservare e valutare scientificamente per cogliere condizioni di efficacia, risultati evidenti del lavoro, fattori che intervengono a rallentare o accelerare i processi educativi.

Questo primo set di indicatori e di scale potrebbe costituire la base per un lavoro più organico e completo in campo valutativo dei centri polifunzionali, al fine di predisporre uno strumento condiviso per la valutazione di risultato educativo in questo tipo di servizio. In questo modo si potrebbe completare il lavoro avviato negli anni scorsi con l'approfondimento sul PEI (Progetto educativo individualizzato) superando le resistenze relative all'idea di uno strumento con funzioni prevalentemente amministrativo (e di rendicontazione) per abbracciare in modo convinto e appassionato l'idea di uno strumento per rendere più efficace e appropriato il lavoro dell'educatore.

## Una piccola conclusione

L'aspetto probabilmente più straordinario che questo percorso ha permesso di sperimentare è la dimensione delle emozioni che si provano nell'agire educativo, sia che si ponga dal punto di vista dell'educatore sia che si provi a porsi dal punto di vista dei bambini.

Il lavoro svolto ha offerto agli educatori proprio questa esperienza: nel primo e nel secondo seminario il punto di vista da praticare era il loro, per cogliere le dimensioni teoriche di riferimento, le modalità di lettura e analisi delle informazioni, i processi che portano dall'analisi delle informazioni all'individuazione degli obiettivi. Il confronto tra operatori ha offerto chiavi di lettura interessanti e arricchenti il sistema di competenze.

Il lavoro svolto nel terzo e ultimo seminario ha, però, messo gli educatori di fronte a cosa i bambini sentono, vedono, percepiscono, comprendono del loro agire. L'ambivalenza delle emozioni vissute ha sorpreso, così come nell'insieme ha sorpreso la lucidità che i bambini evidenziano in quanto osservatori "grezzi" del contesto educativo.

Tutto ciò arricchisce gli educatori di una nuova sfida professionale per il loro futuro: come rendere effettivamente protagonisti i bambini del processo educativo, della progettazione e della valutazione.

Educare nella complessità: metodologie e strumenti



## Seconda parte

*Tracce del percorso formativo  
con gli educatori dei LET*

Far scendere  
dal divano,  
far scendere  
dal motorino:  
l'educativa territoriale<sup>4</sup>

---

<sup>4</sup> Si userà in questo testo indifferentemente il termine "educativa di strada", "educativa territoriale", "lavoro di strada", pur consapevoli di possibili sfumature di significato, perché così è stato fatto durante il percorso formativo di cui rende conto questo documento.

## Dai Centri Territoriali all'Educativa Territoriale

I LET sono i 27 Laboratori di Educativa Territoriale diffusi nei quartieri di Napoli, dedicati alla fascia di età 6-16 anni, parte della rete dei servizi dell'area socio-educativa per minori del Comune. Si tratta di centri, cioè spazi fisici informali in cui quotidianamente, di pomeriggio quindi nel doposcuola, bambini e bambine, ragazzi e ragazze, possono svolgere attività educative e ludiche, usufruire di spazi studio e uscite culturali, praticare sport o godere di soggiorni residenziali, in sintesi trascorrere un tempo di relazioni, di giochi e apprendimenti, sotto la guida di educatori ed educatrici dedicati. Sono evidentemente una risorsa preziosa dei quartieri, soprattutto per quelle famiglie che possono non avere spazi, tempi e strumenti per offrire ai figli altrettanto, al rientro a casa, né denaro per iscriverli a corsi a pagamento di vario genere – sportivi, di lingua, ecc. - nei pomeriggi liberi.

Con il progetto "Abitare la strada" il Comune di Napoli ha di recente rilanciato una sfida ai LET: uscire dalle mura dei centri e riprovare l'avventura dell'educativa di strada (EdS).

Di sfida si tratta per tante ragioni: uscire dai centri non è una semplice estensione del raggio d'azione, è fare un'altra cosa, passare dall'animazione e dalla cura di un luogo protettivo all'invenzione di relazioni nella terra di nessuno – o di "qualcuno", nelle situazioni più difficili, quelle di presidio dei quartieri da parte di famiglie malavitose – della strada. Significa andare verso, anziché accogliere. Vuol dire quindi cercare e provare a stabilire una relazione con chi non ha deciso di fare altrettanto

con te, quindi incontrare bambini e ragazzi diversi da quelli dei centri, cioè tentare di agganciare ragazzi di solito più grandi, in gruppi già formati, spesso indifferenti o diffidenti verso proposte istituzionali.

Significa, soprattutto, stare in strada, oggi, a Napoli, e fare di quella un ambiente educativo, *“mondo vitale, spazio simbolico di un divenire, seppur informale, che crea aggregazione, legami e percorsi significativi”*<sup>5</sup>. *“Abitare la strada”* interroga così inevitabilmente la relazione fra ragazzi e territorio, e le grandi trasformazioni, e differenze, che l'hanno interessata in questi anni. I LET nascevano infatti anche in alternativa alla strada, come luogo protetto a disposizione di famiglie che temevano il tempo fuori casa, gli incontri e le “opportunità” di spazi esterni pensati e vissuti nella cronaca come minacciosi, a volte alla propria incolumità fisica, spesso forieri di cattive abitudini e cattive compagnie, di “tempo perso” e rinuncia all’impegno personale nella scuola o nel lavoro. I centri sono spazi protetti, proprio in questo senso, rassicuranti come lo stare in casa.

Questa dicotomia – fra un dentro protettivo e sicuro e un fuori minaccioso e diseducativo – è in realtà discutibile, al di là delle percezioni e degli allarmi di cronaca, e vale sempre meno. Questo è vero non solo perché da sempre esiste anche la violenza domestica, ma anche in ragione di un fenomeno nuovo: la ricerca della protezione, il vissuto di minaccia e la demonizzazione del rischio di incontri casuali dei genitori hanno trovato sponda in quella che potremmo chiamare la “privatizzazione del divertimento”, cioè la saturazione (da parte del mercato) del tempo e delle energie di gioco e svago di bambini e ragazzi nel proprio cellulare, nelle proprie consolle di videogiochi, nei propri computer o televisori. Sempre meno i ragazzi e le ragazze escono di casa appena possono per incontrarsi coi pari, sempre più si chiudono in stanza, si abbandonano sul divano e si connettono. E questo, se la strada è demonizzata agli occhi dei genitori, può trovare il consenso di questi ultimi, per i quali un figlio in casa, in qualunque situazione, può apparire preferibile allo stesso per strada.

In altre città d’Italia i centri giovani chiudono, o faticano a trovare chi li frequenta, e l’educativa di strada non incontra più i ragazzi al parchetto, sul muretto, alla panchina, li aggancia prima sul web. Napoli è diversa, appartiene a quelle città in cui si preserva un gusto dello spazio pubblico, il gioco resta una modalità diffusa e tollerata per abitare piazze e strade, i bambini e i ragazzi si vedono di più, anche da soli. Tutto questo vale anche se Napoli non ha ancora guadagnato la fama di città sicura, né

---

5 Dal documento di Avviso pubblico del progetto “Abitare la strada”, Comune di Napoli 2018.

ha risolto il problema della microcriminalità o la minaccia dei ragazzi in motorino.

Il lavoro di strada si trova così impegnato su un doppio fronte, quello del preservare il valore dello spazio pubblico, come possibilità di incontro, di relazione, di gioco, di apprendimento e creatività – di “crescita”, in una parola – rispetto a un vissuto di minaccia e pericolo presente nei genitori (a volte anche nei figli); e quello di convincere sulla superiorità di questa opzione di relazione e divertimento rispetto “allo smartphone e al divano”, agli occhi dei ragazzi. E questo deve avvenire a dispetto del contesto: lo spazio pubblico urbano non è vuoto – ma anzi in alcuni quartieri è abitato da degrado, abbandono, gruppi di ragazzi in motorino, paura diffusa nell’attraversare alcuni punti, ecc. – così l’educativa territoriale si trova a costruire ex novo le relazioni, a invertire la polarità delle percezioni diffuse, a modificare gli ambienti, a far scendere di casa ragazzi e adulti affinché sviluppino fiducia dove a volte sembra sensato stare in allarme.

In sostanza, se in un Centro Territoriale ben attrezzato e curato nelle relazioni appare agevole svolgere le funzioni educative previste dal mandato istituzionale, gli stessi educatori sul territorio hanno di fronte una sfida diversa. La riproposizione delle stesse attività e delle stesse modalità di relazione non funzionerebbe, far scendere un ragazzo dal motorino o dal divano richiede un’altra strategia.

## Il percorso del laboratorio formativo

Il laboratorio ha visto la presenza dei referenti delle 27 equipe territoriali impegnate nei rispettivi progetti sotto la cornice del bando pubblico "Abitare la strada", di cui si è detto.

Il fatto che i progetti fossero già attivi – o che alcuni educatori già in passato si fossero occupati di educativa territoriale – non deve ingannare sullo "stato dell'arte" del percorso formativo: l'EdS è poco prescrittiva, per sua natura, l'avviso pubblico lasciava giustamente ampio margine discrezionale nel definire cosa fare dipendentemente dai contesti territoriali di lavoro e un primo bando si scontra inevitabilmente con un alto tasso di eterogeneità delle risposte.

In sostanza, il laboratorio rispondeva al rischio istituzionale che potessero nascere 27 servizi diversi, vuoi perché sono diversi i quartieri e le dinamiche che li attraversano, vuoi perché l'educativa di strada stessa è fatta di tentativi, di prova ed errore, di esposizione a fattori che non sono sotto il suo controllo, vuoi perché nel setting della strada i differenziali di esperienza delle équipe contano.

Il focus del laboratorio è stato quindi quello di "centratura del servizio", attraverso la condivisione di fonti e riferimenti teorici, la definizione di un lessico comune, la costruzione di un orizzonte condiviso di senso e di buone prassi, la prefigurazione di risultati attesi e strategie di intervento, pur senza la pretesa di una modellizzazione, di una convergenza a un protocollo d'azione.

Chi inizia ad agire, chi sperimenta, chi prova è di solito attraversato da tante domande, da dubbi e ipotesi, più che da tesi e scoperte solide: il laboratorio ha quindi preso avvio dalle domande dei 27 LET, raccolte con la metodologia del world café<sup>6</sup>, intorno al mandato, alla lettura del contesto, alle reti e alle alleanze, alle prassi educative perseguibili in strada. Quelle domande, semplificate e ricomposte (Box 1), sono state la piattaforma su cui andare alla ricerca di risposte o proposte, a partire da quattro fonti: la lezione della letteratura di riferimento, l'esemplarità di altri territori, le richieste e le attese della Committenza ovvero dell'Amministrazione comunale, l'esperienza dei progetti in corso.

#### Box 1

##### Sintesi delle domande iniziali

- *Cos'è l'educativa di strada, come si differenzia dall'animazione, quali sono i suoi riferimenti teorici?*
- *Qual è il mandato, cosa significa "abitare la strada", quali obiettivi perseguire fra i tanti (aggancio famiglie? aggancio ragazzi? attivazione risorse? ecc.)*
- *Quale rapporto fra Centri Territoriali e strada, come dividersi il lavoro fra centri, strada e servizi?*
- *Cos'è un bisogno educativo, con quali dati si raccoglie, come si fa l'analisi di un territorio? Chi deve fare l'analisi del territorio, a chi spetta, con quali competenze?*
- *Come tener conto delle evoluzioni continue, delle dinamiche della strada*

La condivisione e l'elaborazione dei materiali è stata fatta secondo diverse modalità – interviste a testimoni, visione dei materiali e discussione in gruppi, dialoghi in plenaria con la tecnica *fish-bowl*, raccolta di parole chiave attraverso il *metaplan*<sup>7</sup> – per arrivare a codificare delle linee guida comuni, sperimentate dai 27 LET nella finestra temporale giugno-ottobre 2018.

6 Si tratta di una tecnica di conduzione di discussione in larghi gruppi, basata sull'idea di conversazioni informali, seduti a un tavolo con caffè e biscotti (o altro): ogni tavolo è tematico, è guidato da una figura di facilitazione, che annota sulla tovaglia di carta i contributi di tutti intorno a quel tema; le conversazioni, molto libere, hanno un tempo definito, dopo il quale i gruppi (tranne chi facilita) ruotano, rimischiandosi ovvero sedendosi ad altri tavoli, per contribuire a un altro tema. Alla fine delle rotazioni tutti dialogano con tutti e contribuiscono col proprio punto di vista a tutti i temi. V. <http://theworldcafe.com>

7 *Fish-bowl* è una metodologia di discussione in gruppo in cui i partecipanti sono seduti in cerchi concentrici. Al centro c'è un moderatore e i referenti di un precedente lavoro in sottogruppi, oltre a una sedia vuota, i referenti riportano gli esiti della discussione e chiunque dal pubblico può entrare nella cerchia ristretta sedendosi, a turno, sulla sedia libera. *Metaplan* è una tecnica di facilitazione che consiste nella visualizzazione – spesso attraverso l'uso di post it – dei diversi punti di vista di un gruppo, per individuare ricorrenze, convergenze, connessioni e costruire mappe o testi collettivi.

A valle della sperimentazione si sono svolti due successivi incontri, per monitorarne gli esiti e giungere a una cornice condivisa intorno a cosa si debba intendere per educativa territoriale, di quali azioni sia fatta, in vista di quali risultati. Di seguito si dà conto dell'approdo del percorso.

## Le risposte dalla letteratura<sup>8</sup>

La natura delle domande raccolte all'avvio del percorso – si noterà che i quesiti non riguardano dettagli ma interrogano proprio i fondamenti dell'attività di strada – non deve sorprendere. In effetti non esiste un manuale definitivo, non c'è una prassi standard, un'uscita di educativa territoriale può voler dire osservare una piazza, dialogare coi negozianti, giocare a pallone coi ragazzini, parlare d'amore seduti sulle panchine, accompagnare qualcuno in farmacia, pulire un giardino, dipingere un muro, ecc. Questa plasticità al contesto e alle relazioni è l'elemento di forza e insieme di fragilità del lavoro, perché rende infinito il repertorio delle attività possibili ma richiede forte adattamento e capacità di tenere una "tensione educativa" in ogni situazione. La questione di fondo diventa allora cos'è educativa di strada e cosa non lo è, come distinguerla da altro, cos'è lecito fare e non fare, in vista di cosa.

La letteratura insegna che l'EdS nasce sempre da un mandato

---

8 Fra le fonti consultate e proposte in aula attraverso la lettura di stralci o la condivisione delle tesi di fondo: AA.VV., *In strada con bambini e ragazzi*, Pianeta infanzia, n.12, Istituto degli Innocenti, Firenze 1999; Castelli, V., *Ragionare con i piedi. Saperi e pratiche del lavoro di strada*, Angeli, Milano 2008; Oliva, F. (a cura di), *Io non sono una cosa sola – il lavoro educativo in strada con adolescenti di origine straniera*, Gruppo Abele, Torino 2011; Regoliosi, L., *La strada come luogo educativo: orientamenti pedagogici sul lavoro di strada*, Milano, Unicopli, 2000; Rossi-Doria, M., "Napoli: le violenze fatte da ragazzi contro altri ragazzi", in *Inchiesta*, n.199, gennaio-marzo 2018; The International Network of Social Streets Workers, *Guida internazionale sulla metodologia del lavoro di strada nel mondo*, 2008 reperibile su [www.cnca.it](http://www.cnca.it); Ward, C., *L'educazione incidentale*, Milano, Eleuthera 2018.



istituzionale, e questo significa che l'EdS viene convocata per fare prevenzione, ovvero contrastare comportamenti ritenuti dannosi per i giovani e per la comunità, oppure per fare promozione, ovvero incrementare certe competenze, capacità, risorse; di riaprire un dialogo tra mondo giovanile e mondo adulto; o ancora per sviluppare processi di partecipazione comunitaria, ecc.. È l'analisi del contesto – suggerisce anche “Abitare la strada” – a scegliere quale mandato fra questi (tutti compatibili con progetti in quella cornice di avviso pubblico), ma una volta esplicitato il mandato le attività scelte e le modalità di realizzazione devono essere coerenti: parlare d'amore per fare prevenzione non somiglierà al colloquio fra due compagne di classe all'intervallo, se voglio sviluppare *life skills* nei ragazzi non chiederò solo chi vuol giocare in porta nel torneo di calcio ma proverò a scegliere col gruppo quale gioco fare e come organizzarsi, definire una divisione di compiti e responsabilità, ecc.

L'intenzionalità educativa guida l'azione e le parole, e come dice la letteratura implica sempre una visione di uomo e di società, ovvero di un contesto aperto, plurale, inclusivo, rispettoso delle differenze, attento alla salute e al benessere, capace di accrescere conoscenze e abilità. Una partita di calcio in questa cornice può essere diversa da quella che un gruppo si organizzerebbe da solo, perché passa ad esempio dalla negoziazione delle regole, dal coinvolgimento di tutti nei diversi ruoli, dall'attenuazione degli elementi competitivi, dalla valorizzazione dei momenti di conflitto per sviluppare le capacità di superarli, ecc.

In sede di laboratorio formativo è stata proposta - da chi scrive - una chiave per definire cosa fare, ovvero come distinguere l'EdS soprattutto dall'animazione, che rappresenta per gli educatori dei LET la “tentazione” più forte, cioè organizzare all'aperto quello che si fa nei Centri. Si tratta di avere in mente – per usare uno slogan – che occorre “allestire delle esperienze, non fare delle attività”.

Le esperienze implicano un incremento di conoscenze, cioè l'aver capito qualcosa in più di sé e del mondo, e un cambiamento, cioè una trasformazione anche piccola, anche temporanea, che allarghi lo spettro del possibile nell'orizzonte mentale di chi la vive. Un semplice esempio: un conto è fare un laboratorio di pittura in cui ci si esercita a dipingere su pannelli, per imparare delle tecniche, altra cosa è porsi la questione di come decorare un muro grigio, discuterne coi residenti, scegliere cosa fare, eseguirlo ma anche farlo eseguire da un artista, e constatare la trasformazione avvenuta.

La questione del “cambiamento” è risultata la più sfidante, nelle discussioni del laboratorio formativo: pesano la condivisibile

obiezione che l'educazione produce sempre risultati procrastinati nel tempo e la giusta osservazione che poche ore la settimana realisticamente possono trasformare ben poco nelle vite e nelle strade di Napoli. Eppure, si è insistito, qualcosa di osservabile ci deve essere: l'attesa di un discorso, di un gesto, di un'iniziativa, anche solo di una domanda nuova dovrebbe sempre guidare l'azione, pena l'irrilevanza, la scomparsa della relazione e dell'occasione nell'indistinto quotidiano. Queste tracce di cambiamento sono poi state individuate nella sperimentazione compiuta dai 27 LET dentro il percorso formativo, e nei paragrafi seguenti se ne dà conto.

A proposito di intenzionalità educativa, fra i materiali condivisi c'è stato il manuale redatto dagli operatori di strada a livello internazionale<sup>9</sup>, che formula 5 obiettivi di massima per questa professione, riportati nel Box 2.

#### Box 2

##### Obiettivi dell'educativa di strada

*L'EdS deve:*

- 1. andare incontro ai gruppi destinatari dell'intervento nei tempi e nei luoghi dove possono essere trovati;*
- 2. offrire a questi giovani un rapporto maturo basato sull'assistenza e l'aiuto, che possono liberamente accettare nel tempo e in piena fiducia;*
- 3. ottenere la comprensione generale dell'individuo, senza limitarsi ai sintomi, come la violenza, la delinquenza o la tossicodipendenza;*
- 4. proporre interventi diversi sia a livello individuale che di gruppo;*
- 5. instaurare un dialogo fra i gruppi destinatari dell'intervento e il loro ambiente, e fra i diversi partner e istituzioni.*

Seguendo le sollecitazioni delle domande iniziale l'analisi della letteratura è stata anche l'occasione per discutere insieme del setting della strada (il peso educativo degli elementi ambientali, il cambiamento degli assetti di potere rispetto ai luoghi delle istituzioni, l'importanza dei fattori incidentali, ecc.), per ripuntualizzare le funzioni educative convocate dall'EdS (l'ascolto, la risposta a bisogni primari, la protezione da fattori di rischio, il riconoscimento del valore di ragazzi e ragazze), e infine per rivedere insieme i metodi utili per fare l'analisi del contesto (lo studio dei documenti, l'osservazione sul campo, l'intervista, la somministrazione di questionari).

<sup>9</sup> The International Network of Social Streets Workers, cit.

## Il manifesto di “Abitare la strada”

Il confronto dell'esperienza degli operatori con i riferimenti di letteratura ha prodotto un dibattito, che ha portato a stendere un manifesto unitario, nel tentativo di preservare la differenza dei progetti ma al contempo indicare un indirizzo comune, scegliere fra le varie valenze dell'EdS quella in cui ci si riconosce (Box 3). Si tratta di un testo unitario, sintesi millimetrica di una discussione che ha visto la presenza di oltre 70 operatori, che è utile illuminare in alcune scelte lessicali e in alcuni passaggi concettuali per rendere giustizia del confronto e per dare trasparenza alle riflessioni sottese.

### Box 3

#### Il manifesto di Abitare la strada

*Si esce in strada per raggiungere gli irraggiungibili, si va verso i luoghi che loro hanno scelto, stando a fianco a loro. In strada si osserva e si ascolta, per entrare in relazione. Attraverso relazioni autentiche si prova ad agire la valenza politica dell'educazione, cioè a produrre consapevolezza dei conflitti e capacità di cambiamento (di sé e del mondo), per agire piccoli cambiamenti dei loro contesti di vita, come azioni di cura verso beni comuni. Si mostrano alternative e opportunità, si evidenziano i rapporti di causa effetto delle azioni, ripercorrendo anche le loro storie. In questo incontro cambiamo anche noi, apprendiamo da loro, scopriamo gli stessi conflitti, senza nutrire ambizioni terapeutiche.*

L'EdS si rivolge agli "irraggiungibili", cioè pone la questione di bambini e ragazzi che non frequentano i Centri Territoriali o non colgono altre opportunità, di quella popolazione giovanile fuori dal radar dei servizi e dell'offerta educativa. Lo fa grazie al suo specifico di intervento – che è una rivoluzione copernicana rispetto ai sistemi di welfare – cioè "l'andare incontro", verso i luoghi di vita, fuori quindi dalla logica dello sportello, dell'attesa, della risposta di aiuto che nasce solo se c'è una domanda espressa. Sono i luoghi che i ragazzi hanno scelto, quali che siano, e siccome i ragazzi si spostano l'EdS è in continuo movimento, richiede un'altra prassi non comune nel sistema dei servizi, ovvero quella di ridisegnare di continuo la sua mappa.

Si sta a fianco ai ragazzi, non davanti come a scuola e non dietro come nelle attività di contenimento o repressive: l'EdS sceglie la postura che riduce al minimo l'asimmetria della relazione educativa, che pure permane, e prova a dialogare da pari, sui temi e col linguaggio dei ragazzi. La relazione parte dall'ascolto e dall'osservazione, per rispetto e discrezione certo, essendo "ospiti" in quei luoghi, ma anche per imparare quei temi e quel linguaggio, per capire le dinamiche, per individuare un varco di entrata, un modo opportuno per proporsi dentro equilibri delicati quali sono quelli dei gruppi.

Deve essere una relazione autentica, insistono gli operatori, per ricordare il tema delle maschere sociali, delle messe in scena, dei ruoli o di quanto altro possa schermare l'accesso ai vissuti significativi dei singoli, ai problemi e ai desideri non visibili superficialmente. Deve preservare la valenza politica, cioè la vocazione propria dell'educazione, portare a movimenti evolutivi della persona e del suo contesto. Non è un'accezione scontata, questa, l'EdS sceglie di essere assai poco consolatoria, di non sostenere la *comfort zone* in cui spesso da ragazzi ci si rifugia, nella fatica dei tanti contrasti cui si è esposti, e nomina il conflitto, lo esplicita, intende farne materiale di lavoro, sfida evolutiva. Il traguardo è sempre quello di allargare lo spettro del possibile – per rompere passività o soggezione, fatalismo o dipendenza – riconoscendo insieme e producendo cambiamenti, anche piccoli. È come puntare un compasso, con al centro i ragazzi, e definire con loro quanto allargare il cerchio per individuare il perimetro del proprio agire trasformativo, scommettendo su un potenziale che tutti hanno.

Lo spazio pubblico è l'area elettiva di questo cerchio, cioè proietta l'azione dei ragazzi in uno spazio di riconoscimento e di responsabilità, consente il vero esercizio di cittadinanza: da qui l'importanza di quelle azioni di cura, di decoro, di rigenerazione spesso proposte dagli operatori nei quartieri di vita dei ragazzi. L'azione pubblica è d'altra parte una palestra fondamentale per abituarti a pensarsi protagonista, a vedere alternative, a

mediare fra posizioni diverse, a esercitare scelte, a decidere insieme.

Per rompere l'assuefazione all'idea fortemente indotta dall'economia di mercato e dalle tecnologie digitali di un presente come unico orizzonte di riferimento, l'EdS ricomponendo il filo del tempo, deve ricordare che le azioni hanno conseguenze, che il destino si può in parte scegliere, che il futuro è ancora aperto. Il materiale ideale per riprendere questa consapevolezza essenziale al processo di autodeterminazione cui è chiamato un ragazzo è la sua stessa biografia, sono le storie delle persone: il metodo induttivo e quello maieutico sono certamente quelli più efficaci in queste relazioni, che possono partire dalle storie personali per astrarre consapevolezze, valori e principi. Non sono relazioni cliniche, quelle dell'EdS, non hanno la cura come obiettivo ma l'evoluzione della persona in una direzione positiva, costruttiva, aperta.

In queste relazioni – gli operatori ci hanno tenuto a sottolinearlo – cambiano anche gli educatori, evolvono coi ragazzi, anzi, sono esposti agli stessi conflitti. L'incertezza, la precarietà, l'insicurezza economica, la minaccia, la violenza non sono nemici lontani cui si raccomanda ai ragazzi di stare alla larga, sono il vissuto stesso degli operatori. Le relazioni dell'EdS non sono pertanto contatti fra chi è al sicuro con chi non lo è, per portarlo in salvo, ma movimenti sulla stessa barca, fra biografie molto prossime al di là dei ruoli e dell'età, in cui si sollecita a riconoscere la situazione, a immaginare cambiamenti, a cercare risorse, a sperimentare insieme cambiamenti nella direzione desiderata.

## Gli esiti della sperimentazione: quale monitoraggio, quale valutazione

Dopo il confronto con la letteratura, con l'esperienza di altri e con quella degli operatori presenti – sintetizzato nel manifesto del servizio – il laboratorio ha sollecitato i 27 LET ad agire i propri progetti di EdS secondo i suggerimenti condivisi in aula, nel periodo giugno-ottobre 2018, e a leggere prima come equipe territoriali e poi insieme come laboratorio formativo gli esiti di queste sperimentazioni, provando a estrarne tutti gli apprendimenti possibili. I risultati di tale passaggio riflessivo sono riportati in questo paragrafo e nei seguenti.

Nel corso della sperimentazione è stata adottata una scheda di monitoraggio e valutazione (Box 4) – la distinzione fra le due funzioni è evidente dalle voci e dai tempi di compilazione previsti - sottoposta a validazione dalle equipe di progetto. I criteri di stesura dello strumento hanno risposto alle diverse esigenze cui in genere si vuole ottemperare con la raccolta di queste informazioni: rispondere a un principio di parsimonia ovvero di raccolta dei soli dati utili; rendere conto delle attività che si attuano nei loro elementi di misura e di impegno da parte delle organizzazioni (tipicamente il numero di uscite, operatori, ore, ecc.); capitalizzare e condividere il patrimonio di osservazioni di cui dispongono solo gli operatori sul campo ma che risulta prezioso mettere a disposizione del decisore politico; rilevare i cambiamenti generati o disattesi, per dare conto dei risultati e dell'impatto, quale che sia la forma e la direzione (positiva o negativa) in cui questi si manifestano; condividere gli apprendimenti che ne derivano ovvero le tipiche osservazioni

che restano di solito confinate nel dialogo fra operatori a fine uscita o nelle riunioni delle equipe; riportare le correzioni di rotta che si imprimono al progetto, le revisioni che la letteratura e l'esperienza consigliano di operare in progetti destinati a seguire la realtà più che il testo iniziale.

Si tratta quindi di una scheda che può dialogare con altri strumenti già in uso nelle organizzazioni titolari dei progetti – tipicamente i diari di bordo, le schede di uscita, i verbali di equipe – che sollecita la riflessività delle organizzazioni stesse, l'autovalutazione sulle azioni in corso e la condivisione degli apprendimenti. È in sostanza uno strumento che legge "Abitare la strada" come un sistema diffuso di progetti non omogenei – da qui la leggerezza dello strumento, l'assenza di batterie rigide di richieste dati che implicherebbero compilazioni faticose e imprecise – ma tutti chiamati a produrre cambiamenti, a contribuire alla crescita del sistema stesso con la condivisione delle scoperte del proprio agire.

#### **Box 4**

##### **La scheda di monitoraggio e valutazione per progetti di EdS**

- *Uscite*: durata, operatori, luoghi, attività [da compilare a ogni uscita]
- *Report di osservazione*: dinamiche osservate, fenomeni rilevanti, eventi o incidenti [da compilare a ogni uscita]
- *Report dei cambiamenti*: segnali di cambiamento nella direzione attesa, progressi o regressi (singoli, gruppi, contesto), risultati raggiunti [da compilare alla revisione progettuale]
- *Report degli apprendimenti*: scoperte e consapevolezze maturate sull'efficacia delle azioni, sul target, sul contesto [da compilare alla revisione progettuale]
- *Revisione progettuale*: rimodulazione eventuale del progetto a seguito di quanto sta accadendo [quando richiesto nel mandato istituzionale o se opportuno dati gli eventi osservati]

## Gli esiti della sperimentazione: quali risultati attesi, a fronte di quali fenomeni

La sperimentazione ha chiesto agli educatori di tenere traccia degli elementi di contesto osservati nel corso delle uscite, per declinare gli interventi proposti rispetto ai fenomeni del territorio (e non in astratto, come ci fosse un paniere standard di attività da svolgere) e prendere nota anche delle variazioni intervenute rispetto a questi. Il contesto è in realtà fatto di situazioni molto differenti, dipendentemente dal territorio di riferimento, ma alcuni elementi ricorrono. Il primo dato è quello del degrado: sporcizia, incuria, segni di atti vandalici, presenza di aree in stato di abbandono. Il laboratorio di formazione ha ragionato a lungo sul noto rapporto fra degrado e violenza, i contesti di intervento ne risultano esempi evidenti. Questa mancanza di una cura dello spazio pubblico è associata anche alla mancanza di controllo, ovvero di un presidio da parte della polizia, così da indurre la percezione di una “terra di nessuno”, in molti casi soggetta alle scorriere dei ragazzi in motorino e ad attività di spaccio. Cosa succede in queste piazze? La popolazione si segmenta, si polarizza in gruppi che si ignorano o si temono: i bambini giocano, i ragazzi “stazionano” seduti sui motorini, discutono animatamente, conservano un atteggiamento minaccioso oppure apatico, gli adulti transitano senza fermarsi, gli anziani scendono poco da casa.

Non è facile inserirsi in questa dinamica sociale, l'alleato naturale è il gioco dei bambini, mentre gli altri attori – residenti compresi – sono diffidenti, reticenti al contatto, difficilmente coinvolgibili, in alcuni casi apertamente minacciosi, se non violenti.



L'educativa territoriale, in questo contesto, non potendo contare per i limiti dell'intervento su risultati clamorosi e su indicatori tradizionali – l'abbattimento dei tassi di microcriminalità o di dispersione scolastica, l'incremento del volontariato giovanile o degli accessi in biblioteca,... – come può riconoscere i suoi progressi? Come fa a dire e a dirsi che sta funzionando?

La sperimentazione ha chiesto di provare a esplicitare questi segnali positivi (Box 5), cioè gli elementi osservabili che dimostrano l'efficacia delle uscite, le trasformazioni in corso. Sono i sintomi non eclatanti eppure osservabili di una socialità più aperta, di una maggior fiducia reciproca, di una maggior presenza fisica nello spazio pubblico, di una più forte mobilitazione personale. Quella piazza diventa più abitata, più curata, più ricca di relazioni, di giochi, di parole.

#### **Box 5**

##### **I segnali tangibili di un efficace EdS**

- *I ragazzi incontrati entrano in dialogo, si raccontano, si fidano, chiedono aiuto*
- *I ragazzi incontrati attendono l'arrivo degli educatori, mostrano interesse alle attività, partecipano alle proposte*
- *I bambini e i ragazzi incontrati chiedono regole e presidio del gioco per abbassare la conflittualità*
- *Bambini e ragazzi incontrati si aiutano fra loro, qualcuno fa da guida agli altri*
- *Bambini e ragazzi diventano autonomi, organizzano da soli le attività prima proposte*
- *Gli adulti del territorio si mobilitano, danno una mano, si mostrano disponibili, condividono degli obiettivi*
- *Il territorio si anima, si ripopola, è più frequentata*
- *Il territorio è meno degradato, mostra segni di cura, gli atti vandalici si riducono o terminano*
- *Negli atteggiamenti, nei discorsi e nei comportamenti si osserva minor paura, più fiducia, più disponibilità all'incontro e allo scambio*

## Gli esiti della sperimentazione: quali strategie operative

I 27 LET coinvolti nella sperimentazione hanno realizzato tantissime attività, le schede di monitoraggio e la loro rielaborazione svolta nel laboratorio formativo hanno sollecitato gli operatori non tanto a descriverle quanto a estrarne degli apprendimenti, cioè a capire e condividere le modalità che sono risultate efficaci rispetto a quell'orizzonte di cambiamento, declinato nei suoi segnali nel Box 5. Si tratta di indicazioni che riguardano vari aspetti del lavoro di strada – chi agganciare, come farlo, quali attività proporre, cosa osservare, ecc. – utili anche come suggerimenti operativi per chi si trova a progettare un intervento di strada, a immaginare cosa fare.

I progetti suggeriscono di osservare bene il territorio, fare attenzione alle dinamiche e agli spostamenti dei gruppi, perché la situazione in strada è soggetta a cambiamenti repentini, può non essere stabile, può richiedere riposizionamenti rispetto al luogo dell'intervento. Per le stesse ragioni è meglio ricorrere a educatori noti e riconosciuti, se possibile del quartiere, facilitati nell'aggancio e anche meglio informati su quelle dinamiche.

L'aggancio, che spesso è il passaggio più difficile, risulta più agevole partendo dai bambini per raggiungere anche gli adulti di riferimento, e certamente va declinato differenziando tecniche e strumenti per età: questionari, foto, interviste dialogo sui temi presenti nei flussi rituali di conversazione con adolescenti; il gioco coi più piccoli.

Nei gruppi è facile inoltre riconoscere delle leadership naturali, dei soggetti più abili a trascinare gli altri, questa dinamica può essere valorizzata per coinvolgere l'intero gruppo a partire dal contatto con alcuni.

L'aggancio parte certamente non con una proposta di attività ma dall'ascolto, è opportuno prevedere un momento di conoscenza e di riconoscimento, con dialoghi intorno ai temi di vita dei ragazzi, cercando di capire non solo problemi e bisogni, ma anche i desideri, i modi di vivere e di sentire l'amicizia, soprattutto. Il contatto può essere difficile di fronte a comportamenti minacciosi o violenti, ma occorre ricordare sempre che fra i ragazzi quella spesso è una maschera: la forza apparente nasconde fragilità e sofferenze, che rappresentano un importante terreno di lavoro per l'EdS.

Una volta presentati, entrati in relazione, che cosa proporre? Dipende dal contesto, dai gruppi, dagli interessi: se si opera in un'area degradata può risultare interessante riqualificare insieme una parte di quel territorio (dopo aver verificato la fattibilità dell'intervento con le istituzioni) cioè invitare i residenti a collaborare per rigenerare il loro stesso quartiere. Ma a volte è molto ambizioso e tecnicamente difficile agire sullo spazio pubblico, la scala dell'intervento va ridotta: può aver allora senso seguire gli interessi e le attività già messe in atto dai gruppi, magari avendo solo l'attenzione di provare ad allestire opportunità a cui non avrebbero accesso, come giocare in un vero campo di calcetto, riparare la bici in una vera officina, ecc. In generale, ha senso porre una sfida, produrre un salto di qualità rispetto a quanto si fa nel quartiere, per portare bambini e ragazzi a movimenti evolutivi, ad accrescere competenze, ad aspirare.

Due avvertenze vengono dall'esperienza dei progetti in corso, trasversali alle diverse attività proponibili. È opportuno allestire situazioni e azioni che possano essere frequentate anche estemporaneamente, cioè che non richiedano per forza continuità di presenza, date le dinamiche dei gruppi e il movimento su strada. Ed è opportuno prevedere "attività di sistema", cioè coinvolgere negozianti, istituzioni del territorio, servizi, in sostanza aumentare la "ridondanza del messaggio educativo", perché così se ne potenziano gli effetti, si moltiplicano le risorse e le alleanze: se si chiacchiera coi ragazzi di serate di divertimento e di abuso alcolico, si ha un altro impatto quando i negozianti fanno rispettare il divieto di vendita ai minori, la scuola guida del quartiere ne sottolinea le conseguenze sulla patente e se ne è discusso in classe dentro un progetto di prevenzione.

## Gli esiti della sperimentazione: quali buone prassi

La lettura trasversale delle sperimentazioni svolte, riviste anche alla luce dell'analisi della letteratura, delle testimonianze di altri territori e dell'esperienza degli operatori presenti, consente di estrarre alcune buone prassi, che possono fungere da linee guida del progetto generale "Abitare la strada". Le presentiamo nella forma apodittica – come asserzioni e linee guida – in cui sono state codificate durante gli ultimi appuntamenti del laboratorio, poiché si tratta dell'esito di un complesso processo di riflessione, elaborazione in sottogruppi, negoziazione e sintesi a più voci.

### **Quali attività? Ovvero progetti come esperienze per ragazzi e operatori**

---

- La realtà cura, aiuta a cambiare immaginari e rappresentazioni, «facciamolo!» può essere la migliore chiave per superare stereotipi e pregiudizi, a volte «fare insieme» è il migliore incontro con l'altro, più di un dialogo o di una prescrizione di contatto
- Le attività, tutte le attività, possono essere proposte come sfide con se stessi – più che come competizione con gli altri – come occasione per prendere consapevolezza dei propri limiti, come palestra di conoscenza di limiti e abilità personali
- Le attività proposte non sono il fine ma il mezzo, per agganciare chi di solito non è coinvolto, per rompere degli schemi e far avvenire ciò che in quel luogo di solito non succede
- Le attività possono essere anche quelle abituali del luogo e del

gruppo, ma è il modo in cui si realizzano a fare la differenza, includendo gli esclusi, presidiando le regole, promuovendo passaggi di autonomia

- Le attività a volte raggiungono una magnitudo trasformativa dell'ambiente e una mobilitazione collettiva (ad es. un parcheggio recuperato come area gioco), sono esercizi preziosi di cittadinanza attiva, anche quando i risultati sono provvisori resta in chi li vive la potenza trasformativa
- A volte le attività non hanno l'ambizione di trasformare ma di sollecitare l'immaginazione, ovvero «capacitare» bambini e ragazzi a pensare usi diversi dei luoghi, a sognare a occhi aperti, a pensare interventi di tipo artistico, che producono un senso di libertà, di colore, di forme non coincidenti con l'esistente
- A volte si agisce in piccolo, si sceglie un'azione esemplare per scommettere sul contagio positivo fra i residenti, fra i ragazzi, fra le organizzazioni
- Quando si ha a che fare con ragazzi o bambini con episodi di incuria e atteggiamenti distruttivi, l'accesso ad attività di tipo creativo ed espressivo può trasformare quei tratti, aprendo nuove possibilità espressive
- La proposta parte da un ascolto non da una sovrascrittura delle idee degli operatori al territorio, ma ha sempre un elemento di scarto e di spiazzamento, cioè non è puro rispecchiamento delle domande e delle richieste ma contiene rilanci e sfide
- L'attivazione e la mobilitazione delle persone funziona meglio se nasce da un lavoro maieutico sulle esperienze e sulle riflessioni personali, più che da una proposta esterna, degli educatori
- A volte non c'è bisogno di attività, ma solo di presenza e relazioni: perché questo rompe la quotidianità del luogo, perché si guarda e si presidia, perché si ascolta e si valorizza, perché così nasce la fiducia e la confidenza.

### **Il gioco come aggancio**

---

- Usiamo il gioco perché è un linguaggio universale, è un diritto riconosciuto e un bisogno di tutti, è un'esperienza di apprendimento e di integrazione, è l'occasione per spiegare ogni cosa e ogni scelta, è un modo per esercitarsi a includere, per evitare la competizione, abituarsi a pensare alle conseguenze e alla sicurezza
- Il gioco può essere inoltre il ponte fra generazioni, fra passato e presente, fra culture diverse, è uno strumento di comunicazione e confronto, memoria e trasmissione delle tradizioni
- L'elemento competitivo va giocato con se stessi più che con gli altri, anziché «battere» gli altri nel gioco educativo è più

interessante porre sfide personali, usare i risultati per capire i propri punti di forza e di debolezza

- Questo implica che il gioco preveda una presenza educativa, che orienti in questa direzione e aiuti a leggere i percorsi individuali di crescita, evitando che il gioco sia solo la gara chi è più forte
- Il gioco porta con sé la necessità delle regole, intrinsecamente richiede regole, e il gruppo chiede regole, le genera: giocare con le regole è una palestra fondamentale, conoscerle, dividerle, rispettarle, oppure reinventarle sono esercizi utilissimi
- Il gioco, in questi contesti educativi, è diverso da quello della pura animazione, non è semplice azione ma può essere momento di discussione e presa di decisione per i ragazzi.
- Il gioco più dello sport è adattabile e flessibile, e il gioco educativo è lontano dai meccanismi performativi, a volte escludenti e ansiogeni dello sport agonistico
- C'è spesso chi «resta fuori dal gioco»: è opportuno guardare non solo al campo di gioco ma anche ai suoi margini, chiedersi se qualcuno è escluso, e rimediare se possibile, se opportuno.

### Raccogliere storie per incontrare i ragazzi

- Interviste, questionari, dialoghi sono uno strumento di ascolto, di conoscenza, di creazione di legame e fiducia, di scambio
- Può essere utile usare questionari in una fase iniziale: presentarsi come operatori con la richiesta di conoscere e sapere chi sono i ragazzi del territorio regala loro una sensazione di importanza e ascolto, che a volte non trovano in altri contesti
- Un possibile ordine di argomenti prevede di conoscere prima chi sono i ragazzi rispetto al racconto della loro vita quotidiana, poi di interpellarli sul loro punto di vista ovvero chiedere loro opinioni, vissuti, esperienze, e infine ascoltarli rispetto a proiezioni di desiderio, progetti, sogni, intenzioni
- In questo modo, secondo questa sequenza, si possono ricongiungere passato, presente e futuro e rompere atteggiamenti fatalisti, vittimisti o di ancoraggio al solo presente
- Il passaggio dalla descrizione di sé all'espressione di progetti può avvenire con uno slittamento progressivo degli strumenti e delle metodologie: dai questionari alle interviste fino alle libere conversazioni, man mano che aumenta la confidenza
- È opportuno immaginare una restituzione per ogni raccolta, cosa che può avvenire sia come resoconto (accessibile, comprensibile) ai dati raccolti sia nella forma di invito all'azione, laddove la raccolta ha riguardato attività che si possono mettere in pratica insieme

- È opportuno che l'educatore dica di sé, stia in uno scambio, consenta la costruzione di ambiti di condivisione, di esperienze comuni, crei una storia in cui si sta insieme.

### **Parlare con i ragazzi**

---

- Prima di parlare è opportuno osservare, decodificare il linguaggio non verbale, per intuire temi praticabili nei discorsi, conoscere il contesto, che darà indicazioni per capire quale linguaggio usare, quali temi affrontare, e renderà più credibili le parole usate
- In questa fase di aggancio è opportuno cogliere segnali e occasioni (una pallonata, un incidente, uno scambio casuale) per entrare in scena, oppure usare delle "esche" (giochi, strumenti, attrezzi, ecc.) per stabilire il contatto
- Lo spazio di parola non deve contenere inizialmente elementi normativi e prescrittivi, né proporre subito temi troppo specifici
- Lo spazio di parola può essere guadagnato attraverso un oggetto «mediatore», come un questionario o un pallone oppure attraverso una persona del posto che ti dice cosa fare, cosa dire, con chi, ecc.
- Lo spazio di parola può essere preso con una richiesta diretta («Ciao, tutto a posto? posso giocare?...») per entrare nel gruppo
- La parola si alimenta di stupore («parlo albanese»), della conoscenza dei linguaggi e dei registri del contesto, delle chiavi di accesso e dei significati (quindi è meglio conoscere i neomelodici!)
- Si parla di ciò che un contesto vive, di quello che porta, anche di traumatico, c'è un "noi" che va compreso, riconosciuto
- La funzione dello scambio con l'educatore è la rielaborazione dei contenuti, portare in luce, discutere, attribuire senso all'accaduto
- L'educatore sta al gioco, condivide vissuti e punti di vista - non li chiede soltanto, li esplicita
- L'educatore deve aiutare ad allargare lo scenario, portare esempi e sensi diversi, tenere vivo il pluralismo e il relativismo nella prospettiva di sguardo dei ragazzi
- Senza essere normativo, senza essere giudicante, l'operatore deve provare con le parole a orientare lo sguardo e l'atteggiamento verso alcuni principi di fondo del suo mandato educativo (per esempio verso l'accettazione e il rispetto dell'altro, verso la legittima pluralità dei punti di vista, verso la solidarietà e contro l'indifferenza, ecc.).

### **E le ragazze?**

---

- Nell'educativa territoriale si pone una questione di genere, è opportuno immaginare azioni specifiche per raggiungere la parte femminile: è più difficile trovare per strada le ragazze,

raggiungerle vuol dire muoversi di più, andare a cercarle, a volte chiedere la mediazione dei ragazzi per farle uscire di casa e invitarle alle attività

- È facile scommettere che le ragazze abbiano piacere a parlare di sé, ad aprirsi e condividere vissuti, un approccio più centrato sulla conversazione e il racconto di sé è quello che ha più probabilità di successo se non si hanno informazioni sul gruppo
- È facile immaginare che dentro queste conversazioni il tema dell'amore e dell'amicizia abbia un posto importante, è consigliabile affrontare questi temi e farne anche occasione per l'educazione all'affettività e alla sessualità, essendo frequente il rischio di gravidanze precoci e «immature»
- Questi temi hanno pari rilevanza nella componente maschile, anche se non riconosciuti come tali, sarebbe opportuno cogliere queste occasioni per farne un oggetto di lavoro anche coi ragazzi
- Nella vita di molte ragazze, soprattutto laddove prevale un'abitudine quasi esclusiva a trascorrere il tempo fra le mura domestiche, può essere opportuno favorire momenti di espressione di sé, come percorsi artistici legati al canto, alla danza, alla pittura o ad altre arti
- Il rischio frequente nelle posizioni femminili è quello di avere ruoli subalterni e dipendenti da quelli maschili, il lavoro educativo deve promuovere la formazione di immaginari alternativi, raccontare dei movimenti in atto nel mondo per riequilibrare i ruoli e garantire reciproco rispetto fra i sessi, offrire strumenti per emanciparsi e affermare il proprio punto di vista.

### **Coinvolgere gli adulti, fare comunità**

---

- Si coinvolgono gli adulti perché sono radicati sul territorio, sono alleati fondamentali presenti nella comunità educante e garantiscono la stabilità dell'intervento educativo oltre la presenza degli educatori
- Occorre sempre cercare il loro coinvolgimento, in ogni progetto va fatto il tentativo di creare questa alleanza
- In alcune circostanze, in alcuni quartieri ci sono adulti che «controllano» il territorio: qui il «coinvolgimento» è diverso, per prudenza è opportuno informare della propria presenza e del proprio ruolo, per agire più serenamente con bambini e ragazzi
- Le modalità di coinvolgimento possono seguire strade differenti. A volte è sufficiente accogliere le adesioni spontanee, altre volte è opportuno procedere a una mappatura capillare dei luoghi nei quali vivono e operano gli adulti per raggiungerli, spiegare loro il progetto e promuoverne l'adesione
- Il coinvolgimento può passare dalla richiesta intorno a bisogni e desideri nel quartiere, ma ancora più forte è l'invito a essere



risorsa: tutti hanno qualcosa da offrire (tempo, conoscenze, abilità, spazi, attrezzi, informazioni, contatti), occorre pensare a progetti capaci di valorizzare tutti i tipi di risorse, opportunità che "diano a casa" al maggior numero di persone

- Il coinvolgimento passa da momenti ludici (ad es. caccia al tesoro), azioni di cura (ad es. verde pubblico), azioni di ri/costruzione (ad es. giochi per bambini), collaborazione per eventi, ecc.

### **Intervenire sull'ambiente**

---

- L'ambiente è la chiave di lettura del cambiamento, è l'evidenza di una trasformazione possibile, a volte anche prima e più di quella che si riesce a operare con le persone
- L'ambiente educa, plasma le relazioni, promuove comportamenti di segno diverso se curato o degradato, «invita» le persone a frequentarlo o al contrario le può portare a chiudersi in casa
- L'ambiente è un potente strumento di aggancio, può essere un invito molto concreto laddove i discorsi sono sentiti come «chiacchiere», può essere giocato come invito diretto («mi dai una mano?») dopo il quale imbastire la relazione educativa
- La scelta di cosa fare passa da momenti di condivisione coi residenti e con gli utilizzatori, occorre stare attenti a non sovrascrivere azioni divenute standard – fare un murales – quando a volte non è l'esigenza avvertita da chi lo vive
- Cambiare o conservare? A volte cambiare è conservare, a volte aggiustare è prioritario proprio per abbellire: è anche un modo per portare i ragazzi a una cultura non consumista dei luoghi e delle persone, cioè a quell'atteggiamento che esclude la riparazione perché troppo faticosa e sistematicamente preferisce il nuovo (che sia uno spazio, un telefonino o un fidanzato)
- Per intervenire sull'ambiente sono necessarie le risorse economiche e i permessi, ma gli operatori ritengono che «l'ambiente è la chiave che salverà culturalmente Napoli».

### **Possibili integrazioni fra Centri Territoriali ed Educativa di strada**

---

- Sono già praticate o immaginabili una serie di integrazioni che rendono i due servizi in grado di scambiare e arricchirsi reciprocamente
- È possibile realizzare attività integrate fra Centri e EdS, temi comuni di lavoro, eventi territoriali che coinvolgono entrambi i servizi, momenti condivisi
- È possibile far muovere i ragazzi in una direzione o nell'altra, con proposte che possono nascere da un lato o dall'altro, quindi portare l'educativa di strada nei Centri e portare i Centri nel territorio, valorizzare i ragazzi stessi dell'uno o dell'altro

come aggancio

- È possibile che l'integrazione riguardi gli operatori stessi
- È possibile valorizzare i Centri come sede e come strumentazione per farne il luogo fisico di riflessione e riprogettazione dei progetti di Abitare la strada, per farne l'officina di produzione dei giochi da usare in strada.

### Allearsi con i servizi sociali e gli altri soggetti del territorio

- La rete attorno ai ragazzi si ricostruisce a partire dal loro contesto, la scuola e le associazioni sono spesso interlocutori degli interventi nei casi più complessi
- La questione più delicata e aperta è quella del rapporto coi servizi sociali, rispetto ai quali le esperienze sono differenziate, non ci sono buone prassi immediatamente identificabili
- C'è una situazione forse contingente di sovraccarico amministrativo dei servizi sociali legata alla gestione del Reddito di Inclusione che ha avuto il pregio di cambiare l'immagine dei servizi sociali - visti ora come più utili e accessibili - ma lo svantaggio di metterli in difficoltà nell'accogliere collaborazioni e segnalazioni dall'EdS
- Permane un problema di immaginario collettivo, i servizi sociali ancora spaventano, sono difficilmente accettati da ragazzi e ragazze che non amano essere circondati da operatori
- Si pone anche una questione intorno allo stile di intervento: nel caso dell'EdS ci sono margini di libertà e di non giudizio nei confronti dei comportamenti devianti dei ragazzi, mentre a fronte delle stesse infrazioni per gli assistenti sociali l'intervento è dovuto e diretto
- C'è anche una differenza fra lavoro nei Centri e per strada, nel primo il rapporto è formalizzato e dentro la griglia del PEI, spesso su bisogni specifici ed espressi, mentre nell'EdS tutto è meno definito
- Ci sono poi le differenze fra servizi sociali e servizi sociali: le relazioni fra Eds e assistenti sociali cambiano molto e possono essere di piena collaborazione o di distanza, dipendentemente dai quartieri
- In generale si può osservare che le modalità di collaborazione potrebbero essere di due tipi, condivisione a monte del lavoro da fare, cioè coinvolgimento reciproco sull'attività progettuale, oppure semplice segnalazione all'occorrenza
- In ogni caso appare utile in/formare i servizi sociali sul funzionamento dei progetti di "Abitare la strada", per agevolare la collaborazione e potenziare reciprocamente le risorse di aiuto
- In ogni caso va tenuto presente, anche in vista di una collaborazione a oggi sporadica, che i tempi dell'intervento su strada sono sempre più lunghi rispetto a quelli noti ai servizi,

che lavorano su prese in carico a sportello o dentro le sedi dei servizi stessi.

### **La gestione delle situazioni problematiche (dipendenza, maltrattamenti, abbandoni, ecc.)**

---

- Il lavoro di strada espone a incontri con situazioni particolarmente problematiche, che non possono essere affrontate con gli strumenti dell'EdS ma nemmeno ignorate in quanto fuori competenza
- Ci sono soluzioni e prassi più mature laddove il tema affrontato gode di rapporti di collaborazione consolidati coi servizi di riferimento (ad esempio quando si tratta di dipendenze da sostanze), ma di fronte a questioni come maltrattamenti, abbandono scolastici, denutrizioni e incuria ecc. le relazioni e le forme di collaborazione sono da costruire
- È opportuno immaginare che in questi casi serva tempo, cioè occorre non precipitare le conclusioni e le segnalazioni ai servizi: meglio prima osservare e ascoltare, raccogliere informazioni sulla situazione e sulle risorse di aiuto disponibili.
- Data la delicatezza delle questioni affrontate, sarebbe prezioso disporre di una supervisione come educatori, per avere un supporto nella gestione delle scelte e per sapere come affrontare questi casi
- Sarebbe utile fare rete fra EdS per costruire una mappa estesa delle risorse disponibili, per capire cosa c'è, soprattutto in tema di risorse informali e non istituzionali, per ampliare il repertorio di risposte possibili
- Semplifica l'iter il fatto di iscrivere il ragazzo o la ragazza in educativa, perché così il mandato è più chiaro e l'operatore è anche più tutelato
- Se si fa fatica a capire a quale servizio far riferimento, è opportuno ricordarsi che ci si può rivolgere alla Procura della Repubblica, alla Direzione in Comune laddove non ci sia competenza territoriale
- È buona abitudine raccogliere informazioni e tenere una traccia scritta, in forma di relazione, per non perdere elementi importanti nel tempo, essere tutelati nel proprio ruolo, essere pronti a farne uso all'occorrenza, per segnalare la situazione in modo competente.

Educare nella complessità: metodologie e strumenti

Terza parte

*Tracce del percorso formativo  
con le equipe dei Poli territoriali  
per la famiglia e i Centri di  
Servizio Sociale Territoriale*

Lo spazio neutro  
come contesto  
relazionale

## Premesse e intenzioni ... ovvero di cosa parlare

*Gli Spazi Neutri sono luoghi predisposti per tutelare il rapporto tra minori e adulti significativi.*

***La finalità principale di Spazio Neutro consiste nel consentire e facilitare l'incontro genitore/i - figlio/i nelle situazioni di disagio; esso si propone come un contenitore qualificato alla gestione dei rapporti tra bambini e genitori, un luogo terzo, uno spazio e un tempo intermedi, lontani dal quotidiano.***

*Perché facciamo incontrare minori e adulti significativi in spazio neutro in modo protetto alla presenza di operatori competenti? Perché loro non possono fare altrimenti; perché, nel 99% dei casi, un'autorità giudiziaria stabilisce che per la tutela del minore egli non possa incontrare l'adulto o gli adulti di riferimento in modo libero.*

*Nello Spazio Neutro, quindi, si svolgono incontri detti protetti, facilitanti, osservati ecc. ecc., ovvero incontri in cui la tutela del minore è obiettivo primo e imprescindibile dell'intervento; il servizio di spazio neutro deve garantire come minimo che gli incontri che gestisce si svolgano senza rischio per il minore coinvolto.*

*Questo è quello cui deve servire lo Spazio Neutro e a tale scopo deve essere creato un ambiente accogliente e sicuro per lo svolgimento degli incontri garantendo anche una cornice di intenzionale neutralità rispetto ai conflitti in atto tra gli attori coinvolti.*

*Principio rilevante nella costruzione dell'intervento in Spazio Neutro è la considerazione di tale intervento come di un tassello all'interno del complesso puzzle costituito dalla progettazione quadro in favore del nucleo familiare beneficiario.*

**I principi teorici su cui si fonda il Servizio di Spazio Neutro si riferiscono all'importanza del legame parentale e all'imprescindibile centralità del bambino inteso come l'attore più fragile all'interno del nucleo familiare, con il suo diritto a mantenere il contatto con le sue radici biologico-storiche.**

*Sono in continuo aumento e costante modifica gli interventi sociali a favore dei soggetti minori e delle loro famiglie volti a rispondere non solo a bisogni di tipo materiale (per esempio l'alloggio, il lavoro, l'indigenza o il reddito inferiore al minimo vitale), ma anche di tipo organizzativo, psicologico e relazionale legati a forme di ridotta capacità genitoriale e di fragilità nello svolgere il ruolo educativo verso i figli, che possono portare a vere e proprie situazioni di abbandono, incuria e/o maltrattamento.*

*Tutte queste situazioni di disagio sia familiare che minorile vengono seguite costantemente dal Servizio Sociale tramite una progettazione che prevede l'attivazione di interventi che possono prevedere l'utilizzo di risorse presenti sul territorio quali: centri che erogano servizi diurni; interventi educativi a domicilio del minore; l'affidamento familiare; accoglienza in forma residenziale e interventi per tutelare il minore e contemporaneamente aiutare i genitori dando loro la possibilità di leggere i bisogni del bambino e, eventualmente, di recuperare le competenze genitoriali, come le visite tra il minore e gli adulti significativi in un luogo neutro e protetto.*

**Il problema si fa particolarmente acuto nei momenti in cui padri e madri vivono passaggi difficili nel proprio percorso esistenziale familiare, quando non è più sufficiente riprodurre o fare riferimento a modelli comportamentali appresi dall'esperienza personale, ma si deve fare fronte a situazioni e crisi che portano con sé nel qui e ora aspetti imprevisti e imprevedibili.**

*L'Autorità Giudiziaria, quindi, sempre più spesso decreta l'utilizzo dello strumento Spazio Neutro per favorire il rapporto tra uno dei due genitori e i figli, oppure anche tra i due genitori e i figli, qualora si parli di affido etero-familiare.*

### **Il contesto in cui lavorano gli operatori**

---

Il lavoro svolto fin dalla fine del 2015 in collaborazione tra Comune di Napoli e Istituto degli Innocenti è stato volto all'elaborazione e alla realizzazione di un percorso a carattere formativo e di assistenza tecnica, finalizzato allo sviluppo della rete dei servizi socioeducativi del territorio napoletano.

Nel corso dell'anno 2018, le attività hanno garantito l'implementazione di percorsi di riflessione su tematiche specifiche individuate per ciascuno dei tre diversi servizi a

carattere diurno e territoriale del Comune di Napoli, nello specifico Laboratori di Educativa territoriale, Centri Polifunzionali e i nuovi Poli Territoriali per le famiglie.

I Poli territoriali per le famiglie, rappresentano un servizio di nuova costituzione, le cui attività hanno preso avvio tra aprile e luglio 2016, in seguito a un processo di accreditamento e convenzionamento con cui l'Amministrazione Comunale, a partire dalle esperienze già realizzate nel campo del sostegno alla genitorialità e alla famiglia, ha inteso strutturare un sistema ampio e articolato di interventi mediante l'avvio di un processo di convenzionamento con enti gestori di Centri per le famiglie autorizzati al funzionamento e accreditati ai sensi del Regolamento regionale 4/2014.

L'obiettivo prefissato è stato individuato nel garantire la presenza di poli diffusi nel territorio cittadino in grado di offrire un insieme di opportunità alle famiglie senza frammentare gli interventi ma in un'ottica di sistema.

Partendo dall'assunto che la genitorialità non è una disposizione atemporale e innata -e quindi imm modificabile- degli adulti, ma è un insieme di funzioni che possono essere continuamente migliorate e apprese, nel Polo territoriale per la Famiglia si realizzano, mediante costituzione di dispositivi di intervento specifici, attività di accompagnamento alla genitorialità, volte sia alla ricostruzione dei legami familiari sia al sostegno delle relazioni familiari in momenti critici del ciclo vitale.

Ciascun Polo territoriale per le Famiglie ha competenza nel territorio della Municipalità in cui ha sede operativa, ed eroga le prestazioni di competenza, su segnalazione e in collaborazione con i Centri di Servizio Sociale Territoriale, con l'ausilio di un'equipe multidisciplinare composta da educatori, psicologi, assistente sociale, mediatore familiare ed eventuali figure specialistiche.

Tra i dispositivi di intervento dell'equipe del Polo territoriale per le famiglie è stata prevista, sin dalla costituzione del Servizio, la realizzazione di incontri in spazio neutro su indicazione dell'Autorità Giudiziaria competente.

Il tema di riflessione su cui è stata posta attenzione nella terza annualità del percorso "Educare nella complessità" è stato individuato nella gestione di incontri protetti in spazio neutro, attività già realizzata dal Servizio Specialistico Poli Territoriali per le Famiglie, pertanto, la premessa della costruzione di un percorso di confronto e formazione con le equipe dei Poli e i Centri di Servizio Sociale Territoriale, nasceva dall'idea di "valorizzare" le esperienze positive già implementate e definire in maniera congiunta un comune modello di gestione degli incontri protetti. Chiaramente la definizione di prassi



metodologiche condivise ha senso solo se gli operatori coinvolti nella gestione delle attività di spazio neutro attribuiscono al servizio le medesime connotazioni di significato circa le funzioni e gli obiettivi.

Allo scopo, appunto di consentire alle equipe dei professionisti di riuscire a definire un modello di orientamento operativo comune, sono state presentate e discusse le più rilevanti esperienze a livello nazionale e internazionale, più avanti indicate, facenti riferimento a più modelli teorici legati agli incontri protetti.

### **Il cammino del Laboratorio formativo**

---

La definizione di un modello teorico e operativo comune, ha preso avvio dalla cornice quadro che era già stata costruita dalla rete istituzionale sul tema della gestione di incontri protetti in spazio neutro e in generale sul tema dell'accompagnamento alla genitorialità.

Nello specifico, tenuto conto del notevole aumentato che si registrava nel corso dell'anno 2016 di interventi svolti in favore di famiglie conflittuali su prescrizione del Tribunale Ordinario in tema di sostegno alla genitorialità, mediazione familiare, incontri protetti in spazio neutro, si rendeva necessaria la chiarificazione dei mandati conferiti ai Servizi sociali e sanitari territoriali, con specifico riferimento al ruolo che nel processo riveste ciascuno degli attori istituzionali chiamati in causa e alle procedure da seguire. In un'ottica di approccio globale e multidimensionale appariva infatti, imprescindibile la costruzione di un'efficace integrazione tra gli organi della Magistratura Ordinaria e i Servizi socio-sanitari di competenza dell'Ente locale e dell'Azienda sanitaria, all'interno di politiche e sistemi capaci di interagire, nell'ambito delle rispettive competenze, al fine di creare sinergie e modelli virtuosi di collaborazione.

A tal proposito è stato siglato nel marzo del 2016 tra il Tribunale Ordinario di Napoli, il Comune di Napoli - Assessorato al Welfare e la Asl Napoli 1 Centro uno specifico *"Protocollo di Intesa per lo sviluppo di Linee di azione congiunte in materia di interventi a protezione e sostegno di famiglie e minori coinvolti in vicende separative conflittuali"*, al cui interno veniva, tra l'altro, stabilito di provvedere all'elaborazione e alla definizione di Linee operative circa le modalità di collaborazione tra Autorità Giudiziaria, Centri di Servizio Sociale territoriale del Comune di Napoli e Servizi distrettuali della ASL NA1 Centro, nel lavoro di presa in carico delle famiglie mediante il ricorso a interventi di sostegno alla genitorialità in senso ampio e di protezione e supporto alle famiglie e ai minori coinvolti in vicende separative conflittuali.

*Le "Linee operative per la collaborazione nel campo delle famiglie e dei minori coinvolti in vicende separative conflittuali" oltre a definire elementi organizzativi e operativi di carattere generale in riferimento alle procedure giudiziarie, definivano funzioni e dimensioni di intervento di incontri in spazio neutro: " Lo Spazio Neutro può essere identificato come un luogo che tutela il minore nel suo diritto di visita e di relazione con il genitore non convivente, facilitando e sostenendo la relazione e consentendo, al tempo stesso, di verificare i presupposti per l'assunzione delle responsabilità genitoriali. In sintesi, la funzione principale risponde all'esigenza di rendere possibile e sostenere il mantenimento della relazione tra il bambino e i suoi genitori a seguito di separazione, divorzio conflittuale, affido e di gravi vicende di incuria/maltrattamento che turbano l'equilibrio familiare."*

Oltre che alle cornici su indicate, il percorso che è stato disegnato ha preso le mosse anche dalla *definizione delle Cornici Normative in cui si situa il lavoro di chi opera negli Spazi Neutri*, sia in riferimento a norme sovranazionali (...il Regolamento di Bruxelles II Bis 2003 in cui si sostituisce alla parola Potestà Genitoriale la parola Responsabilità Genitoriale...) che alle norme nazionali che negli ultimi venti anni hanno definito il quadro dei Progetti di Sostegno alla relazione Genitori / Figli (...a partire dalla legge 285/97...) e di Interventi e servizi tesi alla "Valorizzazione e al sostegno delle responsabilità familiari" (...328/2000...).

La prima fase del percorso formativo, ossia i momenti di condivisione tra le equipe del servizio Poli territoriale per le famiglie coinvolte nella gestione di incontri in spazio neutro insieme ai referenti dei centri di servizio sociale territoriale, ha consentito agli operatori innanzitutto di prendere consapevolezza, delle diversificate modalità di intervento e di concettualizzazioni teoriche del servizio che venivano utilizzate da ciascuna delle equipe di lavoro.

Ognuna delle dieci realtà territoriali aveva implementato il proprio modello operativo in condivisione con il servizio sociale territoriale, lasciando trasparire un'ampia autonomia nel definire cosa fare, come farlo e chi dovesse farlo.

Di conseguenza, il lavoro del gruppo ha mirato a costruire un sistema di significati comuni tra le varie equipe territoriali, sostenendo e guidando gli operatori nell'individuazione di buone prassi condivisibili e adottabili a garanzia di un approccio unitario capace di rendere meno differenziate le richieste e le aspettative dei diversi soggetti coinvolti e di governare i contributi degli altri attori istituzionali che partecipano al percorso degli incontri, tenuto conto che il servizio di spazio neutro istituzionalmente si interfaccia con il servizio sociale territoriale che, a sua volta, ha anche la funzione di tramite con

le autorità Giudiziarie mandatarie (Tribunale per i minorenni e Tribunale ordinario) - (fig.1, 2, 3).

Figura 1



Figura 2

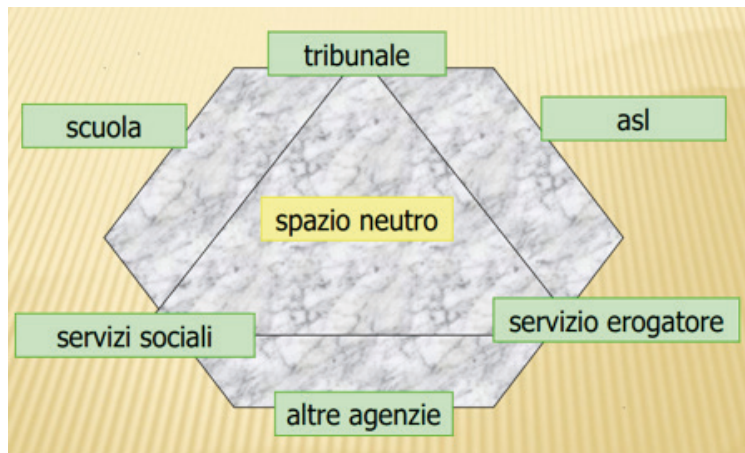


Figura 3



### *Rilevazione delle criticità riguardanti alcuni ambiti legati all'intervento in spazio neutro*

L'analisi dei modelli operatori diversificati ha posto attenzione sui punti nodali della presa in carico del nucleo familiare e fasi di realizzazione dell'intervento su cui si registrava come prioritaria la ridefinizione di prassi operativa condivise: in prima istanza era avvertita l'importanza di una riflessione sulle modalità di raccordo e confronto tra Servizio Sociale Territoriale e Servizio di Spazio Neutro.

Nello specifico, la fase propedeutica all'avvio dell'intervento poneva diversi interrogativi, poiché gli esempi operativi presentati in sede di formazione non erano uniformi; l'eterogeneità dei modelli era identificata in particolar modo in alcuni punti nodali del percorso di costruzione dell'intervento. Ad esempio in riferimento alla modalità di segnalazione da parte del servizio sociale territoriale (su mandato dell'Autorità Giudiziaria competente) al Polo territoriale per le famiglie, per l'avvio di un percorso di incontri in spazio neutro, si rilevava che in alcune realtà territoriali il servizio sociale incontrava prima le parti destinatarie dell'intervento per poi trasmettere segnalazione al servizio specialistico; in altre realtà la segnalazione consisteva nel semplice inoltro del decreto pervenuto dall'autorità giudiziaria, senza prevedere colloqui con i destinatari dell'intervento da parte del servizio sociale.

Anche le modalità di incontro con i componenti della famiglia destinataria dell'intervento risultavano varie in quanto in alcune realtà, gli operatori del Polo per le Famiglie, incontravano il nucleo familiare in momenti distinti per la prima volta al servizio sociale, in altre ciò accadeva direttamente presso la sede del Polo territoriale per le famiglie senza la presenza del servizio sociale competente.

In questo spazio di riflessione si inseriva anche la necessità di confronto sul giusto tempo per la realizzazione degli incontri preliminari, poiché talvolta la preparazione al momento dell'incontro corrispondeva nelle prassi adottate a una vera opera di convincimento alla disponibilità di praticare gli incontri nei riguardi di uno o di entrambi i genitori coinvolti, a opera degli operatori del servizio specialistico.

Era rilevante in tale fase di avvio, la difficoltà a individuare ruoli e confini di entrambi gli attori del percorso: in quale punto il servizio sociale territoriale lascia campo alla competenza specialistica del polo territoriale per le famiglie? Non pochi sono stati gli esempi in cui il servizio specialistico suggeriva una riformulazione delle prescrizioni di cui al decreto, sostenendo una non opportunità di realizzazione degli incontri protetti ancor prima di aver dato inizio agli stessi, divenendo talvolta impropriamente "referente del progetto quadro". Profonda è stata in tal senso la riflessione sulle competenze dei servizi sociali e del servizio specialistico, così come costanti sono state le riflessioni sul concetto di neutralità: come poteva tradursi in prassi operative?

Dubbi e disorientamento si registravano anche in riferimento all'analisi delle modalità di gestione dell'intervento di incontri in spazio neutro; in diversi momenti i partecipanti hanno espresso le difficoltà relative al peso dell'assunzione di decisioni in merito a sospensione degli incontri. Anche in merito a tale punto ci si è interrogati sulle competenze oltre che sulle modalità di realizzazione; le domande che hanno guidato la riflessione: chi definisce la sospensione degli incontri? Possono gli operatori di spazio neutro esprimersi in merito all'opportunità/inopportunità di prosecuzione dell'intervento? Quale dei servizi e con quale modalità può restituire ai genitori e ai minori tali decisioni?

Percepita in maniera forte dagli operatori dello spazio neutro la difficoltà nel trovare il giusto bilanciamento tra il diritto del genitore a incontrare il figlio e le resistenze anche verbali messe in campo dal minore; come può incidere, ad esempio, l'età del bambino nella decisione dell'operatore di sospensione degli incontri?

Altro ambito di criticità riguardava il 'dentro la stanza', ovvero la difficoltà a gestire norme e comportamenti ritenuti disfunzionali

durante gli incontri: la difficoltà a gestire l'utilizzo di telefonini nello spazio dell'incontro a causa della richiesta di scattare foto che possono poi eventualmente essere pubblicate sui social all'insaputa dell'altro genitore; la gestione della presenza, nello spazio neutro, di altre figure di riferimento valide per il minore; le questioni legate alla sicurezza (benessere psico-fisico) dei presenti e degli operatori, in riferimento, ad esempio, a genitori che fanno parte delle forze dell'ordine (portatori di arme) e genitori con problemi psichiatrici dichiarati e non.

Infine, terzo ambito di lavoro riguardava l'uso di alcuni strumenti di lavoro, quali i verbali e le relazioni di sintesi da trasmettere al servizio sociale territoriale per una restituzione del lavoro svolto: come redigere una relazione d'osservazione degli incontri che risulti al lettore interlocutore privilegiato (tribunale-servizio sociale) chiara e oggettivamente indicativa in merito alla qualità della relazione tra il minore e il genitore non affidatario?

Tali criticità, si affiancavano

### Il percorso e le sue tappe

---

- *L'approccio personale al tipo di intervento*: come ci si sente rispetto al lavoro in spazio neutro
- *Condivisione di significati* in merito a cosa è spazio neutro e cosa non è spazio neutro
- *Condivisione di significati* in merito a cosa si fa e cosa non si fa in spazio neutro
- *La rete in cui si lavora*; analizzare le aspettative degli attori
- *La procedura dell'intervento*
- *Chi fa cosa*; confrontarsi sulle logiche sottostanti a azioni / reazioni di ognuno degli attori coinvolti
- *Creazione di un diagramma di flusso* sulla base del modello che vogliamo seguire.
- *Il ruolo dell'operatore*: Come ci si approccia all'incontro e al ruolo che bisogna ricoprire
- *La cornice Teorica* (Il Gioco Triadico / Il Losanne Trialogue Play)
- *Gli Strumenti di lavoro*: L'osservazione, i verbali e le relazioni
- *Gli Strumenti di Lavoro*: L'ascolto attivo
- *Gli Strumenti di Lavoro*: Il Codice Deontologico
- *Gli Obiettivi del Servizio*

Durante il lavoro svolto il gruppo inizialmente ha preso consapevolezza della notevole discrezionalità presente sul territorio italiano tra i diversi servizi di Spazio Neutro; c'è stato un lavoro di lettura e confronto delle linee guida redatte in

diverse realtà (Milano, Roma Villa Lais, Trento, Trieste) e abbiamo cercato di vivere questo fattore come una ricchezza e non come una differenza che crea instabilità nella gestione del servizio.

**Trento:** *Il ruolo dell'Educatore nel corso delle visite protette deve essere altamente professionalizzato, nella misura in cui deve assolvere compiti relazionali e osservativi molto delicati e complessi, assicurando condizioni di tutela alla relazione tra genitori e figli; L'osservazione non è mai una semplice fotografia, non è un'immagine statica ma la registrazione di un processo in cui l'Educatore offre input ai genitori e osserva come questi vengono da loro raccolti.....L'Educatore ha il compito di sostenere il genitore nel suo ruolo educativo, valorizzandone le risorse e le competenze e creando opportunità e stimoli con cui potersi sperimentare attraverso situazioni*

**Milano:** *L'operatore di spazio neutro deve essere un osservatore, un facilitatore delle relazioni, ma talvolta anche colui che fa rispettare gli accordi presi con le parti, colui che distoglie l'attenzione, che fa interventi di alleggerimento, che sdrammatizza o drammatizza; L'operatore, in questo tipo di servizio, così prossimo al mondo intimo degli individui e così immerso nei conflitti e nelle ambivalenze delle persone, si trova a svolgere una funzione di filtro. Questa funzione richiede la capacità di identificarsi con ciascuno degli attori, accettando di provare a vedere le vicende familiari dal punto di vista di ognuno di loro, trovando poi per ognuno uno spazio nella propria mente.*

Allo scopo sono venuti in aiuto alcuni contributi e, innanzitutto, una pagina delle Linee Guida di Milano in cui viene dettagliato cosa "non è Spazio Neutro"; tale documento ha aiutato il gruppo di lavoro a una prima pulizia di campo, e ha indotto i partecipanti a ragionare sul senso del dispositivo di "incontri in spazio neutro". Talvolta la definizione dei confini delle competenze specialistiche dei servizi è faticosa perché chiede un attento lavoro di costruzione dell'identità del servizio e delle interazioni con le altre tipologie di intervento.

Al fine d'individuare meglio la specificità del Servizio per il diritto di visita e di relazione rispetto agli altri Servizi socio educativi, può anche essere utile procedere per esclusione.

Il Servizio per il diritto di visita e di relazione NON È:

- Mediazione familiare
- Psicoterapia familiare
- Valutazione delle competenze genitoriali (anche se è un osservatorio importantissimo)
- Assistenza domiciliare Minori
- Psicodiagnosi
- Indagine Psico-sociale o Sociale
- Sede delle Perizie e d'intervento dei CTU

- Luogo di semplici “consigli” e “istruzioni per l’uso” per fare meglio i genitori

In conclusione, per il servizio di Spazio Neutro di Milano, potremmo descrivere il lavoro dell’operatore come un sostegno alla genitorialità e di cura delle relazioni familiari, volto a favorire e realizzare l’incontro fisico ed emotivo tra genitori, adulti di riferimento e minori.

Il lavoro di confronto nel gruppo ha portato ad assumere quanto sopra come punti fermi su cui fondare il sistema di significati comune, insieme alla consapevolezza che il servizio di Spazio Neutro interviene su mandato del Servizio Sociale e del Tribunale e ciò definisce in parte la sua azione.

Un ulteriore importante contributo con cui confrontarsi è venuto dal Servizio di Spazio Neutro del Centro di Villa Lais di Roma: l’esame delle modalità del servizio ha permesso al gruppo di operatori di accostarsi a una modalità di intervento con caratteristiche particolari; all’interno dell’obiettivo generale che è quello di sviluppare la cooperazione familiare pur rispettando i confini necessari a definire il divorzio psichico, l’obiettivo specifico dello Spazio d’Incontro a Villa Lais è la “riparazione” degli errori interattivi per uno sviluppo della collaborazione familiare necessaria nella bi-genitorialità, perseguita attraverso la possibilità di sperimentare, per uno spazio di tempo limitato e in una situazione protetta, modalità di relazione “altre” da quelle conosciute e messe in atto.

Conseguentemente l’operatore, figura di riferimento del bambino, è presente in tutti gli spazi transizionali di quest’ultimo e stabilisce con lui una relazione privilegiata, in modo tale che il bambino possa riferirsi a lui in qualsiasi momento dell’incontro; il suo ruolo si differenzia da quello ricoperto in altri servizi perché rafforza le competenze genitoriali: sollecita, guida, rassicura, interrompe una interazione “pericolosa” reimpostandola, lavorando sul fare nel qui e ora; offre al genitore la possibilità di vedere oggettivata una diversa modalità di relazione con il figlio e di poterla, a sua volta, sperimentare e fare propria (funzione vicaria).



# Impostazione del servizio e sua organizzazione e gestione

## Approccio scelto

---

Le riflessioni circa le criticità registrate nei due anni di implementazione delle attività, l'analisi dei principali modelli di intervento nazionali, hanno consentito al gruppo di lavoro di individuare una prima definizione di orientamento metodologico a cui il modello napoletano di gestione di incontri in spazio neutro deve tendere.

Il percorso indicato ha consentito una riflessione in particolare sulle due aspetti fondamentali: la veste di servizio specialistico di cui si connota il servizio di spazio neutro e le funzioni a cui lo stesso aderisce.

L'alto grado di conflittualità e conflitto del nucleo familiare richiede che il servizio di incontri in spazio neutro si doti di procedure e modalità di intervento che ne garantiscano la neutralità. A tal fine appare opportuno sottolineare in via preliminare che la titolarità giuridica e operativa circa i nuclei familiari, segnalati al polo territoriale per le famiglie per la gestione di incontri in spazio neutro, resta in capo al servizio sociale territorialmente competente. Il servizio spazio neutro è pertanto da intendersi come un servizio specialistico, che non concretizza una presa in carico globale del nucleo familiare ma si occupa unicamente della gestione nel rapporto genitori - figli nel setting definito.

Il polo territoriale per le Famiglie diventerà, in seguito alla segnalazione, responsabile unicamente della gestione

degli interventi di incontro in spazio neutro, mantenendo un'autonomia procedurale nel rispetto degli standard metodologici individuati. Nella definizione delle prassi metodologiche l'obiettivo di "mantenere la neutralità" ha veicolato alcune decisioni circa le procedure da definire: preservare la neutralità degli operatori di spazio neutro in merito alla conoscenza di elementi relativi ai vissuti del nucleo familiare che potrebbero condizionare lo sguardo di osservazione, definire in maniera chiara i ruoli e le funzioni del servizio sociale territoriale e del servizio afferente al polo territoriale per le famiglie stabilendone i confini di ciascuno.

L'intervento offerto dal servizio specialistico si pone come un'opportunità diretta ad attivare un cambiamento interno alla famiglia in merito alla relazione genitori-figli. La principale funzione a cui il servizio specialistico risponde è offrire una possibilità alla continuità dei legami familiari, garantendo una funzione di osservazione ma anche di facilitazione laddove necessario alla ripresa dei rapporti. Osservare e facilitare sono i compiti dell'operatore di spazio neutro, che sostiene mediante il proprio operato gli adulti di riferimento e i minori nella stanza dell'incontro e anche in eventuali momenti singoli di confronto.

Il lavoro di accostamento delle riflessioni elaborate nelle giornate formative con quelle di altri servizi presenti sul territorio italiano esposte in fase iniziale ha permesso al gruppo di formarsi un proprio punto di vista e un proprio orientamento rispetto al rapporto tra obiettivo del servizio e ruolo dell'operatore.

Esse sono considerate strettamente interconnesse; possono essere definite trasversali l'una all'altra seppur le diverse motivazioni alla base della richiesta dell'intervento imprimono una direzione verso una dimensione piuttosto che un'altra.

La definizione di un chiaro mandato dell'Autorità Giudiziaria, che colloca la prescrizione dell'intervento all'interno di una delle tre dimensioni, rappresenta per l'operatore dei Servizi, un'utile guida in merito alle modalità di realizzazione dalle funzioni cui è chiamato a rispondere.

Esse definiscono con precisione il ruolo e i compiti che deve svolgere l'operatore, ma sottendono la necessità di costruire un progetto specifico per ogni situazione presa in carico dal Servizio di Incontri Protetti

## Procedura di intervento e fasi progettuali

Il quadro portato all'attenzione di tutti i partecipanti ha visto quindi la condivisione del servizio di Spazio Neutro come di un intervento che si inserisce in un contesto di progetti e interventi posti in essere dai servizi territoriali competenti.

Il percorso implementato ha richiesto un notevolissimo impegno da parte di tutto il gruppo: ogni municipalità ha riflettuto e rielaborato il proprio modello di intervento mostrando grande disponibilità a cercare i punti di incontro con le altre proposte allo scopo di creare una modalità comune di gestione dell'intervento specialistico.

La ricerca dell'obiettivo suddetto ha richiesto nel corso del cammino la necessità di creare della 'documentazione grigia' che veniva condivisa nei momenti di incontro formativo, all'interno di un lavoro sinottico volto alla produzione di bozze di protocollo e di procedure che creassero una cornice comune in cui inserire il proprio intervento.

La riflessione sui due grandi macro-temi conduttori del percorso hanno di conseguenza orientato le scelte tecnico-operative su cui si registravano incertezze, i contenuti di tale lavoro hanno riguardato la condivisione delle fasi e dei compiti per i soggetti professionali coinvolti come nell'esempio di seguito descritto:

*A seguito dell'invio al Servizio Sociale del dispositivo dell'Autorità Giudiziaria e alla verifica della fattibilità degli incontri da parte del Servizio Sociale stesso tramite condivisione con i genitori (o gli altri protagonisti) coinvolti, la presa in carico da parte del Servizio di*

*Spazio Neutro avviene attraverso l'invio da parte dei Servizi Sociali Territoriali di una scheda di segnalazione appositamente fornita. All'invio di tale scheda seguiranno incontri di presentazione del caso e di individuazione degli operatori che saranno coinvolti nella gestione degli incontri.*

Il confronto e la riflessione condotta in gruppo hanno portato a un lavoro profondo di analisi e revisione dei ruoli e dei compiti sia all'interno del servizio sociale territoriale che nell'equipe che si occupa degli incontri.

La richiesta cui i partecipanti si sono trovati di fronte è stata quella di scomporre le mansioni chiedendo un passo indietro al Servizio Sociale Territoriale in merito alla gestione dell'incontro stesso e la creazione di una figura di coordinamento dello spazio neutro che funzionasse da interfaccia tra Spazio Neutro e Servizio Sociale oltre che da filtro che potesse salvaguardare la funzione dell'operatore coinvolto nell'incontro stesso.

In una situazione in cui la gestione dell'intervento è demandata a un ente terzo che gestisce un Servizio di Spazio Neutro (come nelle figure 1,2,3), la separazione delle funzioni e la conseguente pulizia delle responsabilità individuali è più evidente.

Il contesto del Comune di Napoli propone delle differenze in quanto la gestione dell'intervento in Spazio Neutro è affidata ai Poli Territoriali per le famiglie i cui Enti Gestori sono individuati a seguito di procedura di selezione. Essi sottoscrivono una convenzione in cui si impegnano a rispettare le indicazioni metodologiche del servizio politiche per l'infanzia e l'adolescenza e quindi i partecipanti al percorso hanno dovuto lavorare nel profondo delle loro funzioni e dei loro compiti per creare mansioni individuali e collegamenti tra le stesse che rispettassero le professionalità e gli obiettivi di salvaguardia di ognuna di esse.

All'interno di tale lavoro ha assunto una rilevanza particolare la creazione della figura che svolge il ruolo di coordinatore dello spazio neutro e la scelta per ricoprire tale funzione, dell'assistente sociale del polo per le famiglie.

Questa ipotesi di lavoro risponde alla necessità individuata di spostare alcune funzioni dal servizio sociale al referente dello spazio neutro in modo da differenziare i riferimenti per i genitori coinvolti; l'assistente sociale del territorio ha in mano il progetto quadro sull'intero nucleo familiare e quindi non ha la possibilità di essere percepita in modo neutro all'interno del processo legato agli incontri protetti, caratteristica invece necessaria per i genitori coinvolti. Allo stesso tempo la figura del coordinatore dello spazio neutro riesce a salvaguardare il ruolo dell'operatore coinvolto nell'incontro essendo il riferimento principale per i genitori per tutto quello che concerne le decisioni prese in

merito a qualsiasi richiesta dei genitori.

L'operatore interno all'incontro, a sua volta, non deve assumere le responsabilità in merito ma può concentrare le proprie azioni all'interno dell'incontro per garantire la tutela del minore e i suoi diritti oltre che per ribadire i doveri degli adulti coinvolti senza prendere decisioni sulle eventuali esigenze da loro espresse.

Il lavoro di approfondimento dei ruoli e delle funzioni ha portato il gruppo dei partecipanti a specificare la composizione dell'Equipe di Spazio Neutro partendo, come detto, dalla definizione del ruolo di un coordinatore dello Spazio Neutro come referente unico del servizio all'esterno, in particolare nei confronti dei Servizi territoriali.

Condiviso ciò il lavoro del gruppo si è concentrato sull'approfondimento e confronto riguardo allo svolgimento degli incontri e al ruolo che deve assumere l'operatore (o gli operatori) che sono presenti a esso.

A tale scopo abbiamo continuato ad approfondire i contributi provenienti da esperienze diverse in Italia rilevando i differenti approcci in materia: la bussola che ha guidato questa parte di cammino è stata quella di considerare l'operatore di spazio neutro come un ruolo con delle specifiche peculiarità che attingono a diverse formazioni e professionalità, quali l'educatore, lo psicologo, l'assistente sociale.

A ognuna di tali professioni si chiede, per lavorare come operatore negli incontri protetti, di agire 'in sottrazione', ovvero:

- l'educatore deve lavorare 'in sottrazione' di intervento cercando di limitare la propria inclinazione al ruolo pedagogico per tentare di modificare o facilitare quello che osserva;
- lo psicologo deve lavorare 'in sottrazione' di interpretazione cercando di riportare i fatti che accadono davanti ai suoi occhi senza decodificarli;
- l'assistente sociale, a sua volta, deve lavorare 'in sottrazione' di presa in carico ovvero evitando di ragionare come se fosse il referente del progetto quadro costruito per il nucleo in oggetto, ma concentrandosi sul qui e ora dell'incontro.

Questo tipo di indicazioni, tuttavia, non sono risultate sufficienti per avere una definizione di cosa fa e deve fare (e allo stesso tempo di con non fa e non deve fare) un operatore di spazio neutro, anche se la scelta del termine, operatore, volutamente generica, nasce dall'opportunità di poter utilizzare professionalità differenti con competenze differenti.

È apparso chiaro che il ruolo dell'operatore può e deve variare da situazione a situazione e anche all'interno dello stesso incontro mantenendo sempre la funzione principale di osservare quanto accade per poi riportarlo sul verbale quotidiano e sulle conseguenti relazioni di sintesi nonché di controllo e guida in

merito agli accordi condivisi su cosa è lecito e cosa non lo è in un incontro sempre con la finalità di garantire la tutela del minore.

In molti Spazi Neutri a seconda dell'indirizzo che si vuole dare al servizio e ai conseguenti obiettivi espliciti può assumere di volta in volta funzioni di facilitatore delle relazioni, di colui che distoglie l'attenzione, che fa interventi di alleggerimento, che sdrammatizza o drammatizza.

Il ruolo dell'operatore deve modularsi rispetto allo sviluppo della relazione, con l'obiettivo divenire via via sempre meno necessario e sempre più di sfondo.

L'attenzione, comunque, è sempre rivolta in modo prioritario ai segnali forniti dal bambino.

Gli incontri, nel loro sviluppo sia pur lento e graduale della relazione, possono assumere caratteristiche differenti a seconda delle situazioni di partenza e anche agli obiettivi ipotizzati e realizzabili.

A conclusione del lavoro è stato redatto un documento contenente le prassi metodologiche da adottare per la gestione degli incontri in spazio neutro, che si riporta in appendice.

## Prassi metodologiche per la realizzazione di -Incontri in Spazio Neutro-

### Premessa

Il Polo Territoriale per le Famiglie, in quanto servizio sperimentale del Comune di Napoli, in fase di primo avvio delle attività, si è incardinato in sistema di servizi socio sanitari già strutturato, con compiti e funzioni definiti, pertanto al fine di evitare la sovrapposizione di interventi e il raccordo con la rete dei servizi territoriali, di fondamentale importanza nel corso del primo anno di attività ha avuto il lavoro sulla definizione di procedure che potessero non solo aiutare il servizio nella strutturazione di una mission definita, ma anche trovare il giusto posizionamento nella rete dei servizi esistenti.

Funzionale a tale lavoro di riflessione sulle procedure è stato il lavoro avviato dal Comune di Napoli con il Tribunale Ordinario e l'Asl Na1, con cui sono stati strutturati i lavori del tavolo di coordinamento relativo allo sviluppo di linee di azione congiunte in materia di interventi a protezione e sostegno di famiglie e minori coinvolti in vicende separative conflittuali, che hanno dato frutto in primo luogo al **"Protocollo di Intesa tra Tribunale Ordinario di Napoli, Comune di Napoli e Asl Napoli 1"** a marzo 2016; l'obiettivo del protocollo è stato integrare e rafforzare la collaborazione tra il Tribunale Ordinario, il Comune di Napoli e la ASL Na1 Centro, dando avvio a un percorso di raccordo e confronto finalizzato alla definizione delle modalità di collaborazione, dei ruoli e delle funzioni dei Servizi territoriali e specialistici, delle prassi metodologiche condivise per la realizzazione degli interventi a sostegno della genitorialità, quali i percorsi di valutazione e sostegno delle capacità genitoriali, gli interventi di mediazione familiare, quelli di tutela del diritto di visita in caso di separazioni conflittuali e di sostegno e ricostruzione dei legami genitoriali per la cui realizzazione sono necessari interventi in sinergia tra i diversi attori della rete istituzionale chiamati a garantire le funzioni di sostegno e d'affiancamento al nucleo familiare sia mediante una collaborazione inter-professionale sia inter-istituzionale.

Dalla collaborazione inter-istituzionale, nata dal protocollo di intesa, sono state successivamente elaborate e sottoscritte in febbraio 2017, le **"Linee operative per la collaborazione nel campo delle famiglie e dei minori coinvolti in vicende separative"**, documento che ha mirato a raccogliere indicazioni operative per i diversi servizi coinvolti allo scopo di ridefinire competenze, funzioni e azioni attivabili in tema di sostegno alla genitorialità fragile e con cui sono stati definiti e indicati in maniera dettagliata i compiti e le funzioni del Polo territoriale

per le famiglie in tema di sostegno socio educativo alla genitorialità da realizzare attraverso i diversi dispositivi di cui all'avviso pubblico.

Tale strumento ha rappresentato un'utile guida per l'implementazione delle attività, fungendo da regolatore sia in merito alla costruzione di interventi di rete, con la definizione di limiti e competenze, sia in merito alla definizione di modalità di intervento specifiche (spazio neutro- mediazione familiare).

Sulla base delle indicazioni condivise con gli attori istituzionali coinvolti tradotto nel lavoro su riportato e tenuto conto che nel corso dei primi due anni di sperimentazione del Servizio Poli Territoriali per le Famiglie, sono state registrate difficoltà operative, ovvero la necessità di definire un modello di intervento chiaro e definito che potesse fungere da cornice quadro all'attivazione degli interventi prescritti, nel corso dell'anno 2018 è stato implementato un percorso formativo sul tema della gestione di incontri in spazio neutro.

Pertanto gli enti gestori del servizio Poli territoriali per le Famiglie e i referenti dei servizi sociali territoriali hanno preso parte al percorso su indicato, realizzato in sinergia con l'Istituto degli Innocenti di Firenze, a seguito del quale è stato possibile definire le modalità operative utili alla realizzazione degli interventi di Spazio Neutro, con strutturazione di fasi e indicazioni specifiche sulle prassi da consolidare.

### Introduzione

---

Il percorso indicato ha consentito una riflessione in particolare sulle due aspetti fondamentali: la veste di servizio specialistico di cui si connota il servizio di spazio neutro, e le funzioni a cui lo stesso aderisce.

L'alto grado di conflittualità e conflitto del nucleo familiare richiede che il servizio di incontri in spazio neutro si doti di procedure e modalità di intervento che ne garantiscano la neutralità. A tal fine appare opportuno sottolineare in via preliminare che la titolarità giuridica e operativa circa i nuclei familiari segnalati al polo territoriale per le famiglie per la gestione di incontri in spazio neutro, resta in capo al servizio sociale territorialmente competente. Il servizio spazio neutro è pertanto da intendersi come un servizio specialistico, che non concretizza una presa in carico globale del nucleo familiare ma si occupa unicamente della gestione nel rapporto genitori – figli.

Il polo territoriale per le Famiglie diventerà in seguito alla segnalazione responsabile unicamente della gestione degli interventi di incontro in spazio neutro, mantenendo un'autonomia procedurale nel rispetto degli standard



metodologici di seguito individuati. Nella definizione delle prassi metodologiche l'obiettivo "mantenere la neutralità" ha veicolato alcune decisioni circa le procedure da definire: preservare la neutralità degli operatori di spazio neutro in merito alla conoscenza di elementi relativi i vissuti del nucleo familiare che potrebbero condizionare lo sguardo di osservazione, definire in maniera chiara i ruoli e le funzioni del servizio sociale territoriale e del servizio afferente al polo territoriale per le famiglie stabilendone i confini di ciascuno.

L'intervento offerto dal servizio specialistico si pone come un'opportunità diretto ad attivare un cambiamento interno alla famiglia in merito alla relazione genitori-figli. La principale funzione a cui il servizio specialistico risponde è offrire una possibilità alla continuità dei legami familiari, garantendo una funzione di osservazione ma anche di facilitazione laddove necessario alla ripresa dei rapporti. Osservare e facilitare sono i compiti dell'operatore di spazio neutro, che sostiene mediante il proprio operato gli adulti di riferimento e i minori nella stanza dell'incontro e anche in eventuali momenti di singoli di confronto.

#### **Procedura di attivazione e progettazione dell'intervento**

L'accesso al servizio di Spazio Neutro può avvenire esclusivamente per il tramite del Centro di Servizio Sociale Territoriale, al quale rimane la titolarità giuridica e la regia dell'intervento.

La modalità è la seguente:

##### **Avvio dell'intervento: valutazione fattibilità e invio al servizio di spazio neutro**

- L'Autorità giudiziaria invia il dispositivo, relativo al nucleo familiare, al CSST;
- La ricezione del dispositivo segna il momento in cui si definisce l'avvio dell'intervento.
- Valutazione di fattibilità: a partire dalla lettura e comprensione dei contenuti del dispositivo, il servizio sociale territoriale convoca la coppia genitoriale destinataria delle prescrizioni al fine di valutare con ciascuna delle parti la fattibilità degli incontri..... (spiegando cosa è il servizio e come funziona.) Qualora le parti – genitore incontrante e accompagnatore – siano residenti in diversi territori, è necessario un raccordo tra i diversi centri di servizi sociale territoriale coinvolti.

La titolarità dell'intervento è definita in capo al centro di servizio sociale del territorio in cui risiede il minore. Ogni servizio sociale territoriale incontra il genitore residente sul proprio territorio e raccoglie l'adesione, con le modalità sopra indicate. Il servizio sociale territoriale di residenza del minore

raccoglie entrambi i consensi e provvede alla segnalazione al polo territoriale per le famiglie.

Innanzitutto a un primo diniego di una delle parti, l'assistente sociale referente del nucleo familiare riconvocherà la parte resistente al fine di aiutarla a chiarire la propria posizione circa gli incontri protetti in spazio neutro e alla comprensione della funzionalità di tale spazio come luogo di ripristino e cura della relazione con i figli. Il vincolo temporale che può essere riconosciuto al genitore che rifiuta di esprimere il proprio consenso è di circa un mese, al termine del quale e dei tentativi dell'assistente sociale con esito negativo, il servizio sociale territoriale provvederà a informare l'autorità giudiziaria competente e il nucleo non sarà segnalato al polo territoriale per le famiglie. Nel momento in cui viene raccolta l'adesione dalle parti all'avvio dell'intervento, pur in presenza di eventuali dubbi o perplessità residui, il servizio sociale territoriale provvede all'invio-segnalazione, previo contatto telefonico, al referente dello spazio neutro del Polo Territoriale per le Famiglie (assistente sociale). Contestualmente, il servizio sociale territoriale informa i genitori della segnalazione che trasmetterà al Polo territoriale per le Famiglie per l'inizio degli incontri.

- Per la richiesta formale di presa in carico da parte del Polo territoriale per le famiglie, il servizio sociale territoriale utilizza una scheda di segnalazione<sup>10</sup>, in cui sono indicati:
  - dati anagrafici del minore e dei suoi genitori (dati della famiglia affidataria qualora sia presente);
  - stato giuridico del minore e suo attuale collocamento;
  - indicazione sui decreti;
  - tipo di mandato al Servizio di Spazio Neutro (frequenza delle visite, orari, qualora indicati nel decreto o proposti dal servizio);
  - servizi coinvolti nella gestione degli interventi relativi al progetto quadro del nucleo familiare;
  - data di interruzione dei rapporti tra il minore e l'incontrante (se del caso);
  - principali elementi relativi al minore e ai suoi genitori utili per la costruzione dell'intervento.
- Insieme alla scheda di segnalazione viene sempre trasmesso al Polo il provvedimento dell'autorità giudiziaria.
- Qualora a seguito della ricezione della scheda di segnalazione, il referente dello spazio neutro non ha chiare tutte le informazioni fornite, può essere organizzato un incontro congiunto con l'assistente sociale referente del nucleo familiare per il CSST per l'analisi della domanda, la lettura della documentazione, e un approfondimento dello stato del nucleo familiare.

<sup>10</sup> Allegato: Scheda di Segnalazione

- Se il servizio sociale territoriale lo ritiene opportuno, è possibile convocare un incontro di Equipe integrata, con tutti gli operatori delle altre istituzioni, impegnati nei vari interventi rivolti alla famiglia o da impegnare qualora fossero previsti nel provvedimento delle autorità giudiziarie delle prescrizioni multiple (es: Ass. Sociale referente del nucleo familiare per il CSST, referente dello spazio neutro del Polo per le Famiglie, coordinatore del polo per le famiglie nel caso in cui ci siano atri dispositivi da attivare presso il polo territoriale, referenti Asl se coinvolti nella presa in carico,.....);
- Una volta ricevuta la segnalazione, il referente dello spazio neutro organizza un incontro dell'equipe interna al Polo per le Famiglie (senza il servizio sociale territoriale) con gli operatori di riferimento individuati per il nucleo familiare in questione (psicologo ed educatore) per definire strategie d'intervento, modalità e azioni della presa in carico, individuazione dei tempi. In tale fase al fine di mantenere la neutralità dell'intervento degli operatori dello spazio neutro, il referente fornirà, agli operatori che curano l'incontro, informazioni essenziali e sintetiche, non dettagliando tutti gli elementi della storia del nucleo familiare appresi dal servizio sociale territoriale. (esempi di informazioni da condividere con l'operatore dello spazio neutro "da quanto tempo il minore non frequenta l'incontrante, il grado di conflittualità delle relazioni del nucleo familiare, eventuale abbinamenti allo spazio neutro di incontri liberi".)

### **La preparazione agli incontri: colloqui preliminari e ambientamento del minore**

#### **a) I Colloqui preliminari**

**Il referente dello spazio neutro del polo per le famiglie** (assistente sociale) avrà cura di contattare la coppia genitoriale non appena concluso l'iter di cui alla fase precedente.

La fase iniziale degli incontri prevede che il referente dello spazio neutro del Polo (assistente sociale) realizzi due colloqui/ incontri di conoscenza e preparazione del nucleo familiare, uno con l'incontrante e uno con l'accompagnatore. Tali incontri, lungi dall'essere momenti destinati a un approfondimento delle dinamiche familiari (aspetto di competenza del servizio sociale territoriale) servono a chiarire ai genitori le modalità e le regole dello specifico intervento, oltre a raccogliere informazioni utili al miglior svolgimento degli incontri in spazio neutro.

Qualora la complessità delle situazioni familiari lo richieda, può essere organizzato un secondo incontro, avendo ben chiaro che il focus deve essere sempre informativo per il genitore e organizzativo per il Polo territoriale per le famiglie.

Lo sviluppo dell'intervento verrà progettato solo a seguito degli elementi raccolti durante i colloqui preliminari.

### *Colloqui con l'incontrante*

La prima riflessione dell'operatore può riguardare la scelta dell'adulto da conoscere per primo incontrante o accompagnante; è opportuno vedere prima l'incontrante al fine di valutare la reale motivazione prima di coinvolgere nel processo il bambino. Il primo contatto ha infatti l'obiettivo di verificare l'effettiva adesione al progetto e la sua applicabilità.

Il messaggio chiave è che il servizio agirà in nome e per conto della tutela del minore, *focus dell'intervento*. Il referente dello spazio neutro presso il polo territoriale per le famiglie fornirà spiegazioni circa l'organizzazione del servizio (regole, tempi, modalità di contatto con il servizio territoriale e il Tribunale); importante è verificare se è possibile che le due parti adulte si incontrino (anche solo sul corridoio) senza pericoli di episodi di conflittualità deleteri per il minore presente. In caso contrario il servizio si organizzerà in modo tale che l'incontro tra le parti adulte non avvenga (mediante appuntamenti in diversi orari, se possibile accesso da diverse entrate, o provvedendo in casi estremi a individuare eventuali altre figure di riferimento che accompagnino i minori).

A chiusura si sottoscriverà un accordo sulle modalità di gestione che dovrà prevedere:

- frequenza e orari dell'incontro;
- modalità di gestione dell'incontro tra figure genitoriali, nella fase di accompagnamento del minore;
- regole sulla presenza nella stanza dell'incontro (es: fotografie e riprese e quindi l'utilizzo di telefonini, telecamere, videotelefonini, macchine fotografiche. Si può decidere di non essere rigidi rispetto all'utilizzo di tali strumenti, un genitore che vede il figlio una volta a settimana, ogni quindici giorni o una volta al mese possa avere il desiderio di avere una foto o un video da mostrare ai propri familiari e questo può essere legittimo e dovrebbe essere rispettato. L'utilizzo va però regolamentato e concordato nei tempi e nelle finalità, onde evitare di togliere del tempo a uno spazio riservato alla relazione e che possa essere strumentalizzato nelle finalità, condizionando così l'andamento dell'intervento e nello specifico del singolo incontro)
- modalità di contatto con l'operatore;
- disponibilità a successivi colloqui;
- regole del servizio (puntualità, avviso preventivo in caso di assenza, astensione da comportamenti violenti e offensivi, astensione dal presentarsi al servizio in stato di ebbrezza o sotto l'effetto di sostanze stupefacenti previa la sospensione

immediata degli incontri).

### ***Colloqui con il genitore che accompagna***

A parte qualche specificità dovuta al ruolo dell'adulto accompagnante, il primo incontro avrà le medesime caratteristiche di quello svolto con l'incontrante. Particolare attenzione verrà data all'area relativa alle attività di routine del minore o ad alcune accortezze da tenere con lo stesso. Queste informazioni opportunamente filtrate verranno riportate all'incontrante per facilitare l'incontro. Inoltre verrà chiesta la disponibilità, qualora fosse opportuno, a riferire particolari reazioni messe in atto dal minore in seguito alle visite. Anche questi colloqui prevedono la sottoscrizione di un accordo dove verranno esplicitate regole e comportamenti opportuni da tenere, e la disponibilità a concordarne di ulteriori in itinere (cfr schema sopra riportato).

### **b) Ambientamento e conoscenza del minore**

Prioritario in qualsiasi progetto di incontro è l'alleanza che si instaura tra operatore e minore. Sarà pertanto dedicato tempo alla sua conoscenza, alle sue aspettative, alle sue paure al fine di instaurare con lui un rapporto di esclusiva fiducia. Il minore è attore privilegiato di tutto il percorso e pertanto l'operatore si farà portavoce delle sue istanze ed esigenze. Soprattutto con bambini di tenera età verrà previsto un tempo dedicato alla conoscenza del luogo di incontro e all'ambientamento, non solo relazionale con l'operatore, ma anche fisico con la stanza dei giochi.

Questa fase si realizza mediante un incontro che può essere effettuato contemporaneamente al colloquio con l'accompagnante; è difficile definire in maniera standard il numero degli incontri, è possibile pensare che l'ambientamento avvenga attraverso due/tre incontri ma è sempre necessario valutare ogni situazione specifica al fine di garantire l'obiettivo prioritario ossia la creazione delle condizioni che facciano sentire il minore a proprio agio nello spazio d'incontro.

Gli incontri di ambientamento avverranno tra il minore e uno solo degli operatori di spazio neutro, che metterà al corrente il minore della presenza anche di un altro operatore negli incontri successivi.

Il genitore accompagnante, già a partire dagli incontri di ambientamento sarà invitato a lasciare la struttura e a farne ritorno al termine dell'incontro, affidando il minore all'operatore incaricato di occuparsi di tale fase.

Il principio che deve orientare gli operatori di spazio neutro è

quello di orientare il minore affinché capisca chi lo tutela nello spazio neutro.

È bene che gli operatori si chiedano quale è il senso di eventuali approfondimenti necessari in riferimento ai vissuti del bambino e in che misura gli stessi servano effettivamente a rispondere a un bisogno del minore: è importante che gli operatori si dimostrino pronti all'ascolto, all'accoglienza delle verbalizzazioni e delle tematiche portate dai minori nella stanza dell'incontro, evitando al tempo stesso di stimolare, provocare e indirizzare i minori verso alcuni argomenti o dimensioni specifiche. Gli operatori dell'incontro contestualizzano le tematiche e le emozioni portate dal minore al "qui e ora" ossia al momento specifico nella stanza dell'incontro, offrendo riferimenti e confini e diano contenimento.

Si evidenzia che la fase di ambientamento deve essere condotta con modalità adatte all'età del minore (prescolare- scolare-adolescenza), lavorando sulla sensazione di sicurezza di questi.

Gli operatori dello spazio neutro devono adoperarsi affinché il minore/adolescente incontri il genitore incontrante anche laddove esprima un chiaro diniego. Nel caso di un adolescente l'operatore dello spazio proverà a lavorare sulle motivazioni con diverse strategie.

In tale fase anche se il minore/adolescente esprime diniego all'inizio degli incontri dovrà essere a ogni modo redatto e consegnato ai genitori il calendario degli incontri, al fine di garantire la disponibilità di realizzazione degli incontri nei confronti del genitore.

Durante questa fase:

- Gli obiettivi dello spazio neutro vengono condivisi con i genitori.
- Di comune accordo con la famiglia si definiscono, le modalità del percorso, tenendo presente la disponibilità del minore a incontrare il genitore non convivente e la disponibilità dei genitori a lavorare per creare le condizioni per una positiva evoluzione della relazione affettiva, spesso inesistente o da tempo interrotta.
- Il referente dello spazio neutro procede a organizzare gli incontri in spazio neutro, elaborando un calendario condiviso con i genitori e con il bambino cercando di rispettare le esigenze di tutte le parti.

### **Realizzazione degli incontri in spazio neutro**

Nella realizzazione dell'intervento si prevede la presenza di una equipe multidisciplinare composta da operatori che assolvono funzioni diverse e complementari, con professionalità afferenti

ai profili di:

- referente dello spazio neutro (assistente sociale)
- psicologo
- educatore

La figura di riferimento dell'equipe è il **referente dello spazio neutro**, referente unico del servizio all'esterno, in particolare nei confronti dei Servizi territoriali. È il responsabile tecnico e quindi garante della qualità del servizio offerto. Partecipa agli incontri di progettazione, verifica e chiusura dei casi tra operatori del Polo per le Famiglie e Servizio Sociale Territoriale. Garantisce la corretta conduzione del progetto, vigilando sull'operato del Polo e sull'aderenza dell'intervento agli obiettivi concordati. Coordina l'equipe, verifica la funzionalità dell'organizzazione e raccoglie e rielabora riportando, nelle sedi opportune, le questioni emergenti.

In particolare l'équipe è il luogo e il soggetto privilegiato di organizzazione degli interventi, l'ambito primo di riflessione, accrescimento individuale degli operatori che, orientati sul compito del Servizio, devono mantenere la condivisione degli aspetti teorici e metodologici.

Gli operatori dello spazio neutro sono individuati nella figura dello psicologo e dell'educatore. L'assunzione del ruolo di operatore di spazio neutro da parte di questi ultimi richiede che entrambi garantiscano la funzione di osservazione e facilitazione e la continuità delle visite tra i soggetti coinvolti. La presenza di due operatori nella stanza dello spazio neutro potrà consentire una divisione dei ruoli: uno degli operatori fungerà da osservatore, l'altro avrà il ruolo di facilitatore qualora si renda necessario un suo intervento più incisivo. L'operatore che nella stanza dell'incontro avrà un ruolo da osservatore assumerà il compito di tenere i colloqui di restituzione e/o ridefinizione con i genitori. In tal modo il referente dello spazio neutro (assistente sociale) oltre ai colloqui preliminari, non effettuerà colloqui con i genitori in merito ai contenuti degli incontri ma si presterà a comunicare solo questioni di tipo organizzativo per farsi garante del rispetto delle regole. Gli operatori di spazio neutro e il coordinatore comunicano con cadenza regolare mediante i verbali degli operatori e le riunioni di equipe programmate. In via prioritaria ogni eventuale emergenza deve essere comunicata necessariamente in maniera tempestiva.

Durante la realizzazione degli incontri in spazio neutro, se ritenuto opportuno per il buon andamento degli stessi, è possibile che gli operatori dell'incontro realizzino la ridefinizione/ restituzione ai genitori incontrante e accompagnatore o in riferimento ad atteggiamenti assunti nella stanza o a riferiti del minore: è importante che tali momenti siano tenuti dall'operatore dello spazio neutro e non dal referente del

servizio, con il quale comunque sarà concordata l'opportunità/necessità di tale momento di confronto con i genitori e/o il bambino anche al fine di stabilire la modalità di organizzazione dello stesso.

È opportuno a ogni modo che, qualora il genitore ne faccia richiesta a fine incontri, l'operatore dello spazio rimandi il momento dei chiarimenti a un momento diverso al fine di non coinvolgere i bambini in quel momento presenti.

Al termine dell'incontro di spazio neutro, l'operatore valuterà la necessità di ritagliare uno spazio da dedicare al bambino al fine di raccogliere emozione e vissuti dettati dall'andamento dell'incontro.

È compito e responsabilità dell'operatore decidere l'interruzione dell'incontro solo per gravi motivi (pericolo per l'incolumità psicofisica dei bambini, situazione di grave malessere da parte dei bambini o del genitore visitante, mancato rispetto delle persone e degli spazi da parte degli adulti di riferimento).

Qualora si verifichi durante la gestione degli incontri che il minore si rifiuti di continuare a incontrare il genitore non affidatario, deve essere a ogni modo fissato un appuntamento per l'incontro successivo, nell'ottica di riuscire a garantire agli utenti la disponibilità alla realizzazione degli incontri in spazio neutro. In tal caso è necessario un raccordo del referente dello spazio neutro con il servizio sociale territoriale per definire in maniera congiunta il prosieguo dell'intervento. Gli operatori di spazio neutro possono prevedere un colloquio con il minore al fine di indagare sulle motivazioni dell'espresso rifiuto, approfondendo il punto di vista del minore sempre in riferimento alla gestione dell'incontro in spazio neutro. Altre questioni vanno rimandate alla regia del servizio sociale territoriale che valuterà le modalità di confronto con i genitori e di raccordo con l'autorità giudiziaria.

#### **Modalità di raccordo tra servizio di Spazio neutro e Centro di Servizio Sociale territoriale**

- Il referente dello spazio neutro e l'assistente sociale di riferimento del csst del nucleo familiare condividono le modalità di raccordo/aggiornamento tra servizi; nello specifico il referente dello spazio neutro avrà cura di programmare incontri di verifica in itinere a cadenza bimestrale al fine di condividere con l'assistente sociale inviante l'andamento del percorso; tali momenti di verifica/confronto con il servizio sociale inviante dovranno essere necessariamente organizzati, non tenendo conto del termine dell'indicazione dell'andamento bimestrale, ogni qualvolta durante la visita protetta si rilevano



elementi di inopportunità o esperienze significative al punto tale da mettere in gioco la ridefinizione dell'organizzazione degli interventi.

- Con cadenza bimestrale il referente dello spazio neutro avrà cura di trasmettere al servizio sociale inviante una relazione scritta dell'andamento dell'incontro dell'ultimo bimestre trascorso, costruita sulla base dei verbali di osservazione di ogni singolo incontro, redatti dagli operatori di spazio neutro. (format da allegare).

### **Chiusura dell'intervento**

La chiusura dell'intervento può avvenire quando:

- l'andamento positivo delle visite permette il passaggio, in maniera graduale, da un luogo protetto a uno "libero";
- la presenza di un cambio di residenza del minore;
- i genitori spontaneamente si ritirano;
- il bambino esprime troppo disagio e sofferenza;
- i genitori disattendono le regole del contratto;

L'andamento dei percorsi non sarà determinato però solo dagli attori familiari, ma anche dai percorsi giudiziari (es. l'uscita di una sentenza può chiudere l'accesso di una famiglia al servizio).

Anche la gestione degli incontri è condizionata dai provvedimenti del tribunale che possono inquadrare e orientare le linee di intervento e le modalità definendo i soggetti ammessi all'incontro, la loro frequenza e la loro durata.

Ogni ipotesi di ridefinizione e rimodulazione dell'intervento dovrà essere condivisa con il servizio sociale inviante e sottoposta all'A.G.

Educare nella complessità: metodologie e strumenti

# Conclusioni

*C'è chi insegna guidando gli altri come cavalli passo per passo:  
forse c'è chi si sente soddisfatto così guidato.  
C'è chi insegna lodando quanto trova di buono e divertendo:  
c'è pure chi si sente soddisfatto essendo incoraggiato.  
C'è pure chi educa, senza nascondere l'assurdo che c'è nel mondo,  
aperto ad ogni sviluppo ma cercando d'essere a fianco all'altro,  
sognando gli altri come ora non sono:  
ciascuno cresce solo se sognato.*

(Danilo Dolci, *Poema Umano*, Einaudi, 1974)

### **Approdare in un porto e scrivere un portolano<sup>11</sup>**

---

Con questo fascicolo si chiude un viaggio iniziato tre anni fa, promosso dal Comune di Napoli e realizzato insieme all'Istituto degli Innocenti di Firenze, che ha coinvolto nel complesso quasi trecento operatori. In tre anni ci sono stati tanti cambiamenti, chi ha iniziato questo lavoro, chi lo ha smesso, chi ha cambiato ruolo e posizione o solamente i compiti o chi è rimasto allo stesso posto a occuparsi delle stesse cose. Tre anni sono un tempo lungo per un percorso formativo, soprattutto se i pensa all'atteggiamento dominante nella società di volere tutto e subito.

In questo caso non è stato possibile, ma ci sono motivi precisi.

Il primo motivo risiede nella natura originaria del percorso formativo: che non è stato pensato per istruire o addestrare ma per accompagnare un processo. Il Comune di Napoli, infatti, ha ritenuto necessario sostenere il complesso percorso di adeguamento del sistema dei servizi socio-educativi territoriali rivolti a minori con azioni di accompagnamento e formazione, finalizzate a sostenere un processo di riposizionamento culturale di tali servizi, una riflessione sul senso dell'azione educativa e il ruolo degli operatori, lo sviluppo di adeguate modalità di lavoro integrate pubblico/privato, il miglioramento della qualità generale degli interventi e l'incremento della capacità di monitorare, valutare e valorizzare complessivamente l'azione dei servizi.

Il secondo motivo risiede nel fatto che il percorso ha coinvolto principalmente servizi e operatori (tutti rientranti nella

---

<sup>11</sup> Un portolano riporta informazioni utili al riconoscimento dei luoghi tramite descrizioni testuali, disegni e carte geografiche; contiene informazioni sulla normativa locale, su pericoli e ostacoli alla navigazione come secche o relitti; indicazioni per l'ingresso nei porti, per l'ancoraggio e ogni altra informazione ritenuta utile alla navigazione e alla sicurezza. (tratto da wikipedia).

classificazione dei servizi socio-educativi territoriali) omogenei per profilo professionale (educatori) ma disomogenei per tipologia tecnica del servizio (Poli per la famiglia, LET e Centri polifunzionali). Questo fatto ha comportato la necessità di trovare un punto di equilibrio (non esistente all'inizio) tra esigenze specifiche di ciascun gruppo professionale (riferito al singolo servizio) ed esigenze comuni ai tre servizi.

Il terzo motivo tra origine dal fatto che il percorso non ha riguardato solo educatori ma anche altri operatori, come assistenti sociali dei Servizi sociali territoriali e le figure di coordinamento cittadino dei servizi sociali e dei servizi socio-educativi determinando anche l'esigenza di arrivare a utilizzare un linguaggio comprensibile a tutti.

Nei fatti tutto il percorso ha messo in moto un grande processo di costruzione di un linguaggio comune perché per riuscire ad andare avanti tre anni in un percorso formativo come questo non è sufficiente la motivazione intrinseca e quella esplicita, non basta riuscire a creare un buon clima relazionale, e non basta elargire contributi scientifici interessanti con un metodo coinvolgente.

Incontrarsi, quasi 300 operatori diversi, per tre anni è stato possibile perché ciascuno si è sforzato di trovare e praticare una sorta di lingua comune, al punto da permettere a educatori di servizi diversi e a assistenti sociali di riuscire a trovare significati comuni alle parole che man mano sono state usate.

A conclusione di questo viaggio si ritorna al porto di partenza e non solo ci si scopre diversi, con qualche apprendimento, consapevolezza, intuizione in più ma, anche, con i tre anni di lavoro nei servizi perché la formazione non ha sospeso il lavoro quotidiano.

E come gli antichi navigatori, anche a tutti i partecipanti adesso è chiesto di contribuire – ciascuno per il modo che gli è proprio e gli è possibile – a scrivere un portolano dei luoghi e dei porti nei quali il viaggio ha portato, le coste, gli scogli e i venti, ecc.

Scrivere questo terzo fascicolo, quindi, non è esercizio di memoria, anzi pensato e concepito come un portolano potrebbe diventare uno strumento particolarmente interessante per altri viaggiatori simili, interessati a intraprendere lo stesso tipo di viaggio.

### Istantanee dal viaggio

---

La **prima annualità (2016) del percorso**<sup>12</sup> ha reso possibile la comprensione del concetto di complessità dell'agire educativo.

Una parte della complessità risiede, inevitabilmente, nelle questioni che si affrontano, nei problemi-bisogni dei bambini e ragazzi e delle loro famiglie che frequentano e abitano il territorio napoletano e i servizi educativi territoriali. Risiede nelle storie e nelle situazioni che ciascuno/a di loro si porta dietro quando entra in rapporto con un servizio, con dei professionisti siano essi l'assistente sociale, l'educatore, lo psicologo.

Risiede nelle ambivalenze delle domande, nelle contraddizioni che si palesano nei loro comportamenti e azioni al punto che – a volte – non si comprende quale sia il livello di consapevolezza della propria situazione (delle criticità che presenta, delle possibilità di superamento delle stesse, dei vincoli esistenti) e di volontà di perseguire dei cambiamenti.

Al contempo, il lavoro formativo svolto nella prima annualità del percorso ha reso evidente che la complessità è anche del sistema dei servizi, dei singoli servizi, del singolo operatore.

La complessità non è solo connessa alle fragilità, alle contraddizioni, alla carenza di risorse, alla non tempestività delle risposte che a volte caratterizzano i servizi in generale, alla difficoltà di comunicare tra servizi, di fare rete, ecc. ma è connessa alla fragilità insita nel singolo individuo, quindi del singolo operatore, ed è relativa all'azione dell'operatore che guarda, osserva, legge la realtà per agire in essa e con essa.

Si potrebbe dire che prima ancora che una questione metodologica (come guardare, osservare, agire, ovvero come possiamo fare per conoscere la realtà ed essere sicuri che i nostri approcci alla realtà ci aiutino effettivamente a soddisfare gli obiettivi educativi che ci poniamo) e tecnica (con quali strumenti, ovvero quali tecniche e strumenti sono adeguati per conoscere la realtà nella quale e per la quale si deve operare e come applicare le tecniche e gli strumenti per ottenere risultati validi e attendibili) esista una questione ontologica che concerne il rapporto che ciascuna persona (quindi anche ciascun operatore, ciascun servizio, ciascuna organizzazione) ha con la realtà e che senso gli attribuisce. La domanda guida diventa, quindi, un'altra: la realtà è veramente conoscibile?

---

12 *Educare nella complessità: orientamenti e sfide: anno 2016*, Comune di Napoli, Istituto degli Innocenti, 2017.

Cosa rappresenta?<sup>13</sup>

È rispetto a questo specifico interrogativo che le persone si differenziano e si posizionano in diverse posizioni lungo un continuum di possibili orientamenti. Da un lato si può trovare chi pensa che la realtà esiste come fatto oggettivo e che, in quanto tale, sia sempre conoscibile e il problema sia solo trovare il modo concreto per conoscerla-comprenderla e poi agire. Dall'altro, si può trovare chi ritiene che la realtà non esista come fatto oggettivo ma implichi sempre la commistione di fatti concreti e rappresentazioni e significati che dei fatti le persone coinvolte danno. In questo caso il problema per gli operatori cambia del tutto: in gioco è come (e non solo cosa) ciascuno attribuisce i significati alle cose, agli eventi, alle esperienze, ai problemi, alle cause degli stessi, agli obiettivi, ecc. Lo stesso concetto di cambiamento, molto utilizzato dagli operatori sociali da qualcuno potrebbe essere letto come "oggetto" positivo (cambiare per una persona è sempre bello, positivo, arricchente...) o come oggetto "negativo" o critico (cambiare per una persona implica sempre sofferenza, il dolore della perdita di ciò che si lascia, la paura di ciò che troverà...).

Questa è la dimensione della complessità che maggiormente rende la vita degli operatori difficile: di fatto, proprio per gli aspetti messi in evidenza, gli operatori contribuiscono ad arricchire la complessità delle situazioni dei minori e delle famiglie con cui entrano in rapporto e si trovano ad agire progetti e interventi educativi.

Il percorso formativo ha svolto, in questo senso, una funzione di svelamento, generando consapevolezza: gli educatori e gli assistenti sociali che hanno partecipato hanno avuto – e ampiamente utilizzato in modo positivo – l'opportunità di mettersi in gioco, in altri termini di svelarsi nelle loro fatiche e difficoltà non solo nella attivazione-cura-manutenzione delle relazioni educative con bambini e genitori ma, anche, nelle loro fatiche e difficoltà nel raccogliere informazioni utili a progettare gli interventi, nel analizzare e leggere le informazioni, nel individuare gli obiettivi, gli strumenti, le azioni del proprio agire.

La **seconda annualità del progetto formativo (2017)**<sup>14</sup>, grazie ai risultati formativi raggiunti l'anno precedente, ha permesso di proporsi altri obiettivi, come:

13 *"Se l'ontologia è lo studio del fondamento di quel che esiste, del come esiste, se è solo pensabile, se è costante, universale, accertabile, allora essa implica anche la ricerca del senso profondo di ogni essere reale. Ciò è anche attinente all'antropologia filosofica e quindi alla domanda circa il senso dell'esistenza dell'uomo che pensa e che si pensa. Ogni domanda intorno al "soggetto", all'"oggetto" e la loro "relazione", dunque tra "io" e "mondo", è anche una domanda ontologica."* (tratto da wikipedia).

14 *Educare nella complessità: pratiche e riflessioni: anno 2017*, Comune di Napoli, Istituto degli Innocenti, 2018.

- 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.

Ciò che è accaduto nel corso degli incontri formativi (laboratori e 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 formativo ha permesso di cogliere modi concreti e reali di lavorare con la complessità inglobandola nel lavoro stesso e non tenendola esterno a esso. Ha permesso di cogliere come utilizzare in modo positivo il processo di progettazione educativa individuale (PEI), per agire in modo appropriato, cioè per fare corrispondere in modo adeguato ciò che si offre, educativamente, a bambini e famiglie, in relazione alle loro situazioni, ai loro problemi e bisogni e in relazione alla domanda di aiuto (diretta e indiretta) che propongono.

Se la prima annualità ha svolto una funzione di svelamento e di consapevolezza, la seconda ha svolto una funzione di rinforzo scientifico, permettendo di misurarsi con compiti professionali precisi come la raccolta e sistematizzazione dei dati, l'analisi e interpretazione degli stessi, la trasformazione in informazioni utili a progettare, ovvero definire obiettivi, fasi, azioni, strumenti, ecc. dell'agire educativo.

Il lavoro svolto ha permesso di cogliere le dimensioni di vicinanza/similitudine tra gli operatori dei tre servizi e le dimensioni di differenziazione, per apprezzarle e sapere come interagire con esse. Ha messo in evidenza come fosse necessario proseguire sulla strada della sistematizzazione degli interventi, che andasse a colmare una certa disomogeneità dei livelli di competenza scientifica tra servizi e operatori, a rafforzare il lavoro sulla costruzione e valutazione del PEI, a lavorare ancora sulla specificità delle aree di integrazione e di diversità fra le tipologie di servizi.

Con la **terza annualità (2018)** ci si è proposti di proseguire il cammino intrapreso di rafforzamento delle competenze degli operatori dei servizi, con una forte attenzione alle specifiche esigenze dei tre servizi. Pur senza perdere di vista un "orizzonte condiviso", i tre percorsi di lavoro paralleli rivolti ad operatori delle tre tipologie di servizi (LET, Centri Diurni e Poli per le famiglie) hanno permesso di entrare nel merito di questioni tecnico-metodologiche particolari:



- come sviluppare interventi di strada (per gli operatori dei LET) ovvero come “stare”, come “abitare” la strada;
- come definire gli obiettivi del PEI e quale senso dare all’esperienza dei laboratori nei Centri polifunzionali;
- come sostenere genitorialità fragili/vulnerabili utilizzando le attività di luogo/spazio neutro.

Se la prima annualità aveva sviluppato una dimensione di svelamento e la seconda aveva agito una dimensione di rinforzo professionale questa terza annualità ha agito intorno alla relazione tra ordinarietà e specializzazione nel lavoro educativo. Se è vero, come si sostiene nel capitolo dedicato al lavoro di strada che occorre allestire delle esperienze, non fare delle attività, tutto il terzo anno di formazione ha portato gli educatori e gli altri professionisti coinvolti a misurarsi con questo interrogativo: cosa vuol dire nel proprio quotidiano lavorativo allestire esperienze ricche di senso e non solo partecipare a delle attività.

---

### Tre viaggi di tre imbarcazione in parallelo, un unico viaggio

*Quanto pesa una lacrima? Secondo: la lacrima di un bambino capriccioso pesa meno del vento, quella di un bambino affamato pesa più di tutta la terra.*

Gianni Rodari, *Favole al telefono*, 1960

Interrogarsi sui luoghi neutri e su come renderli non solo "umani" ma, anche utili ed efficaci, implica necessariamente partire dal riconoscere che chi vi entra lo fa in ragione di una sofferenza subita: il taglio delle relazioni primarie subite. Solo ricordando che tutto nasce da lì e che ciò che si fa nel luogo neutro non può cancellare la sofferenza a origine permette di fare ciò che il percorso formativo ha reso possibile: ragionare sul dispositivo tecnico per comprendere quali processi operativi lo caratterizzano, quali azioni, arrivare a mettere nero su bianco di cosa è e cosa non è uno spazio neutro, ripensare le procedure, i compiti e i ruoli.

In altri termini, solo partendo dal mettersi sempre davanti il significato dei dispositivi (in questo caso un dispositivo che aiuta le persone, cioè bambini e adulti a mettere le mani nelle loro sofferenze), , è possibile ridefinire il setting.

*Ogni volta che un bambino prende a calci qualcosa per la strada, li ricomincia la storia del calcio.*

Jorge Luis Borges

Anche il gruppo formativo degli educatori dei LET si è interrogato a fondo sul dispositivo per comprendere quali cambiamenti introdurre nel ruolo e nei compiti dell'educatore in relazione a uno spostamento spaziale del dispositivo stesso: da pensato e collocato in uno spazio chiuso (un centro) a pensato e agito nello spazio aperto (la strada).

Il confronto e la riflessione hanno portato a cogliere che l'essenza non cambia, che mutano solo le forme operative: non cambia il rapporto con i giovani destinatari, con gli ambienti culturali e sociali in cui i LET sono attivi, le intenzionalità generali che a essi sono assegnate. Ciò che cambia è – per gli operatori – il prendere coscienza della maggiore labilità e instabilità dei propri presupposti cognitivi, metodologici e tecnici e la necessità di convivere con una quota maggiore di incertezza.

In altre parole, con il fatto di reinventare ogni giorno la storia del LET in base agli incontri, alle scoperte, alle meraviglie e agli stupori quotidiani e alle fatiche quotidiane. Una possibilità, quella di reinventare ogni giorno, che Borges assegna ai bambini e che in questo caso gli adulti educatori riprendono in mano per sé. Il manifesto "Abitare la strada", scritto dai partecipanti al termine degli incontri è, in questo senso, un esempio magistrale di come si riescano a fondere insieme istanze culturali e istanze tecniche.

*Un bambino può insegnare sempre tre cose ad un adulto: a essere contento senza motivo, a essere sempre occupato con qualche cosa, e a pretendere con ogni sua forza quello che desidera.*

Paulo Coelho, *Monte Cinque*, 1996

Il terzo percorso, quello che ha coinvolto gli educatori dei Centri polifunzionali, ha offerto agli stessi la possibilità di una grande processo di rivisitazione del proprio agire. In sintesi, si potrebbe ridurre il risultato del lavoro formativo in due pensieri:

- le informazioni da sole non sono sufficienti per progettare, occorrono anche criteri per uscire dalle sole impressioni, intuizioni e sensazioni (peraltro, assolutamente importanti),
- progettare per i bambini vuol dire progettare con i bambini.

Si tratta di principi probabilmente “vecchi” ma che, ogni tanto, è necessario tirare fuori dall’armadio, spolverare e rimetterli al centro dei propri pensieri.

Senza criteri per esporre (che implica il processo del cercare, leggere, raccogliere e sistemare le informazioni, ecc.), leggere (che implica il processo di connettere tra loro, trovare congruenze e incongruenze, mancanze e ridondanze, ecc.) e utilizzare le informazioni (che implica il processo del selezionare, scegliere, valutare, ecc.) tutto questo lavoro rischia di diventare non solo vano ma anche uno spreco di energie emotive, di tempo e risorse.

Senza la partecipazione dei bambini al processo educativo l’azione è su di loro e per loro. Includerli non è solo per un modo di dare risposta alla prospettiva etica dell’agire educativo, ma, soprattutto, rendere efficace il lavoro educativo.

Dare voce ai bambini non è solo una forma per raccogliere elementi di valutazione ma, anche, per riconoscere che anche loro sono portatori di interessi. Tra le loro risposte raccolte, infatti, c’è ne sono alcune che hanno un valore enorme perché restituiscono a tutti noi il senso del lavoro educativo: “*cercare di dare un futuro migliore*”, “*amare e far sentire amati*”.

Non ci sono parole migliori per chiudere il fascicolo e il triennio di formazione e costruire un'ideale connessione con le parole finali della citazione di Danilo Dolci posta all'inizio del capitolo: *"Ognuno cresce solo se sognato"*.





Finito di stampare nel mese di marzo 2019  
**Ambrosiana Arti Grafiche s.r.l.**  
Bottagna (SP)