

EDUCARE NELLA COMPLESSITÀ

Orientamenti e sfide
anno 2016



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



Direzione Generale
Servizio Formazione

Educare nella complessità è un progetto di formazione e accompagnamento allo sviluppo dei servizi socioeducativi territoriali di Napoli, promosso dall'Amministrazione comunale e realizzato dall'Istituto degli Innocenti di Firenze

Responsabile del progetto per il Comune di Napoli
Barbara Trupiano

Coordinamento del progetto per l'Istituto degli Innocenti
Sabrina Breschi

Ha curato la stesura del documento *Educare nella complessità: orientamenti e sfide*
Roberto Maurizio

Ha contribuito
Giorgio Macario

Hanno collaborato
per il Comune di Napoli: Immacolata Guaracino, Luca Moroni, Renato Sampogna, Barbara Trupiano
per l'Istituto degli Innocenti: Sabrina Breschi

Pubblicazione realizzata nel mese di gennaio 2017

I servizi educativi territoriali della città di Napoli sono al centro dell'attenzione di questo documento con il quale si presentano e nel quale si descrive un percorso formativo cui hanno partecipato oltre 200 operatori invitati a riflettere sul senso del lavoro educativo, sul rapporto tra teorie e prassi e sulle metodologie nel lavoro educativo. Un lavoro dal quale scaturiscono osservazioni e raccomandazioni per la costruzione di orientamenti condivisi all'agire educativo in contesti di complessità.

Si ringraziano per la preziosa e stimolante collaborazione

quanti hanno partecipato alle attività del gruppo ristretto:

Amalia Colucci, Immacolata Guarracino, Daniela Manzo, Simona Manzoni, Luca Moroni, Rossana Moscatelli, Annamaria Paduano, Ilaria Pafundi, Stefania Pirras, Ugo Pugliese, Bruno Salvatore, Renato Sampogna, Ciro Toriello, Paola Vitale;

le assistenti sociali del Comune di Napoli, le educatrici, gli educatori e tutti gli operatori che hanno partecipato ai laboratori di formazione.

Premessa	5
PER UNA NARRAZIONE CONDIVISA.....	7
1. <i>Il senso di un percorso formativo</i>	7
2. <i>Di cosa ci si è occupati nel percorso... e come si è lavorato</i>	9
3. <i>Un'esperienza di riflessività</i>	12
4. <i>La struttura del documento</i>	13
 <u>Prima parte</u>	
I SERVIZI SOCIOEDUCATIVI TERRITORIALI A NAPOLI.....	14
1. <i>I servizi socioeducativi territoriali di Napoli: uno sguardo sulla realtà odierna</i>	14
1.1 I poli territoriali per la famiglia - Area sostegno alla genitorialità	15
1.2 I laboratori di educativa territoriale	17
1.3 I centri polifunzionali diurni	19
2. <i>Aspetti in comune tra i tre servizi</i>	21
3. <i>Elementi caratterizzanti i tre servizi</i>	22
 <u>Seconda parte</u>	
INTRECCI E LINEE DI CONFINE	24
1. <i>Il senso del lavoro socioeducativo</i>	24
1.1 Il senso del lavoro socioeducativo dal punto di vista di bambini e ragazzi	24
1.2 Il senso del lavoro socioeducativo dal punto di vista delle famiglie	27
1.3 il senso del lavoro socioeducativo dal punto di vista degli operatori	29
1.4 il senso del lavoro socioeducativo dal punto di vista degli enti e delle organizzazioni	29
2. <i>Il rapporto teoria-prassi</i>	30
2.1 Partire dalle prassi...	30
2.2 ... per rintracciare i riferimenti teorici	33
3. <i>Dai costrutti teorici alle metodologie e ai modelli operativi</i>	35
3.1 Un discorso generale sul metodo in educazione...	35
3.2 ... per arrivare al metodo nei servizi socioeducativi territoriali.....	36
3.3 ... per individuare orientamenti condivisi.....	42
3.4 ... per ritornare al punto da cui è iniziato il percorso	48
PER APPROFONDIRE.....	51
1. <i>Ripartire dalla storia per valorizzare il presente e costruire il futuro</i>	51
1.1 Anni '60/'70: alla ricerca delle radici	51
1.2 Un rinnovato slancio con la legge n. 285/1997	52
1.3 La riorganizzazione degli interventi socioeducativi: dai progetti ai servizi	54
2. <i>Raccomandazioni</i>	55
BIBLIOGRAFIA	57

Premessa

Roberta Gaeta, Assessore al Welfare

Negli ultimi anni, la Città di Napoli sta vivendo una trasformazione epocale: nell'ambito del più ampio progetto di valorizzazione della famiglia, in quanto risorsa per il benessere personale e sociale, e di revisione del sistema degli interventi di carattere socioeducativo per il sostegno dei minori, il welfare cittadino si è arricchito con una rete territoriale di servizi stabili e integrati, pensata per accogliere i bisogni, sempre più complessi, dei nuclei familiari.

L'Assessorato al Welfare, grazie all'infaticabile lavoro del Servizio Politiche per l'Infanzia e l'Adolescenza del Comune, ha voluto intraprendere un percorso di riassetto e riqualificazione degli interventi, investendo nella formazione degli operatori e nella valorizzazione dei territori. Sono sempre stata certa che per essere vicini alle reali esigenze delle persone sia necessario rafforzare la sinergia fra la cittadinanza e le istituzioni e, pertanto, ascoltare, confrontarsi e relazionarsi con i bisogni reali della comunità.

Nella Città di Napoli la complessità sociale e culturale non manca, ma resta chiaro un obiettivo preciso: porre in essere una modalità di pensiero aperta e flessibile per mutare il paradigma che sottende le azioni di carattere socioeducativo per il sostegno ai minori e alle loro famiglie, lavorando nella particolarità delle singole dimensioni esperienziali per creare un sistema di servizi concreti, funzionale alla complessità della dimensione vitale umana ed orientati agli interessi delle persone. Alla fine di questo percorso, abbiamo restituito ai cittadini luoghi di riferimento forti – poli per le famiglie, centri diurni polifunzionali, laboratori di educativa territoriale, ma anche progetti sperimentali per adolescenti, per il sostegno all'autonomia – in cui poter trovare ascolto, condivisione e partecipazione, in cui poter sperimentare la reciprocità e la solidarietà a pochi passi da casa. Ogni azione intrapresa è stata orientata dalla forte intenzione a svolgere una funzione di contrasto all'esclusione sociale e al disagio giovanile, per sostenere da un punto di vista socioeducativo la promozione del benessere del bambino e della sua famiglia.

Nella prospettiva di un processo di integrazione e di cambiamento, è stato fondamentale investire tempi e risorse nella formazione e nella costruzione di spazi e luoghi adeguati di riflessione e di confronto sulle pratiche operative e professionali, per incrementare la qualità del capitale umano: da questa necessità è nata la collaborazione con l'Istituto degli Innocenti di Firenze, realtà peculiare nel territorio nazionale per la specificità degli apporti professionali, delle esperienze di studio, ricerca, formazione e supporto tecnico nel campo delle politiche per l'infanzia e l'adolescenza.

L'attenzione alla crescita professionale degli operatori, così come il lavoro di approfondimento e condivisione degli approcci teorici e metodologici che sono alla base del lavoro operativo, rappresentano non solo un valore sociale e culturale ma

anche uno strumento fondamentale per valorizzare il capitale umano: palestra della professionalità, luogo di scambio, riflessione, conoscenza.

In questo senso il percorso realizzato, che ha visto coinvolti centinaia di operatori pubblici e del privato sociale, con diversi profili professionali e con bagagli esperienziali e metodologici differenti, ha permesso di attivare processi importanti di co-costruzione del sistema degli interventi in favore dei bambini e delle famiglie della città, assicurando professionalità e intrecciando soggettività autobiografiche in un mondo plurimo, complesso e multicentrato.

Si tratta di un lavoro, forse meno visibile e che richiede fatica e impegno a tutti gli operatori coinvolti, ma senza il quale nessun reale processo di crescita della qualità dei servizi e degli interventi può essere realizzato, nell'ottica di garantire alla città un sistema di welfare sempre più all'altezza delle sfide e dei bisogni che le persone esprimono.

Ringrazio, quindi, tutti coloro che hanno accettato la sfida di mettersi in gioco, di uscire dal proprio specifico spazio di intervento, di trovare tempo e disponibilità per riflettere sul senso e sul significato del proprio agire sociale ed educativo, mettendo al centro sempre e unicamente i bambini e le famiglie per le quali siamo chiamati a costruire opportunità e risorse.

Sono certa che il cammino intrapreso, che ha già portato importanti risultati, continuerà con l'impegno e l'entusiasmo che, nonostante le fatiche, riusciamo a mettere nel nostro lavoro quotidiano e che questo sarà possibile perché condividiamo tutti fortemente il desiderio, che è impegno reale, di una città sempre più attenta e capace di dare risposte concrete ai bambini di cui ci prendiamo cura e alle loro famiglie.

PER UNA NARRAZIONE CONDIVISA

1. *Il senso di un percorso formativo*

Il Comune di Napoli ha recentemente intrapreso, in coerenza con i rinnovati indirizzi regionali in materia, un percorso di revisione del sistema di interventi a carattere socioeducativo per il sostegno a minori e famiglie: **centri polifunzionali diurni, laboratori di educativa territoriale (LET), tutoraggio educativo** e, in fase più recente, **poli territoriali per la famiglia**: forme di intervento e servizi sui quali è stato deciso un investimento importante in termini di riassetto ma anche di riqualificazione. Si tratta di un sistema complesso nel quale sono coinvolti in primo luogo, oltre ai servizi sociali del Comune, i soggetti gestori dei servizi socioeducativi accreditati o in appalto, ma che deve porsi in dialogo e collaborazione con tutte le risorse attivabili sul territorio (scuola e agenzie educative, associazionismo).

Il Comune ha ritenuto necessario sostenere il complesso percorso di adeguamento del sistema 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.

A fine 2015 il Comune ha coinvolto l'Istituto degli Innocenti per la progettazione e la costruzione di un percorso che si è realizzato nel periodo dicembre 2015 - giugno 2016 e che ha visto coinvolti gli Uffici centrali del Comune, l'Istituto degli Innocenti, i centri di servizio sociale territoriale, i responsabili (coordinatori) degli enti gestori e gli educatori dei laboratori educativi territoriali, dei centri polifunzionali diurni e dei poli territoriali per la famiglia.

Alcune “domande”, o meglio **questioni di fondo** sono state delineate nel confronto con i referenti del Comune:

- Quale il “senso” possibile per l'azione socioeducativa nel contesto napoletano?
- Quali sfide pone il lavoro con bambini, ragazzi e famiglie e come poter leggere i bisogni?
- Quale il ruolo dell'educatore nella complessità?
- Come rinnovare il “posizionamento” di questi servizi e rafforzare il loro ruolo di “presidio pubblico”...?
- Come far emergere e mettere in condivisione il patrimonio di esperienze e saperi...?

La progettazione di dettaglio ha consentito di definire un percorso di formazione e ricerca con tre **obiettivi** principali:

- offrire un'opportunità di riflessione, confronto e formazione per i partecipanti agli incontri;
- predisporre un documento condiviso intorno ad alcuni nuclei di riferimento scientifico-culturale per la gestione di tali servizi (finalità socioeducative, metodologie, funzioni implicate nella gestione di questi servizi) valorizzando quanto emerso dal percorso formativo e laboratoriale;

- delineare un possibile sistema di monitoraggio dell'attività dei servizi e dell'utenza.

Il percorso ha preso il via a dicembre 2015 con un seminario di studio di due giornate al quale hanno partecipato oltre 200 operatori provenienti da tutte e tre le tipologie di servizi (centri polifunzionali diurni, laboratori di educativa territoriale, poli territoriali per la famiglia) e che ha permesso di proporre una serie di contributi di riflessione intorno a temi vicini al lavoro dei servizi socioeducativi territoriali napoletani¹.

In vista della preparazione della seconda fase del percorso è stata avanzata la richiesta ai partecipanti al seminario di dare il proprio contributo sugli aspetti ritenuti significativi tra quelli trattati nel seminario e su quelli ancora da approfondire. La notevole mole di materiale raccolto ha offerto la possibilità di comprendere meglio le attese verso il percorso e, di conseguenza, di impostare quello successivo, individuando in modo partecipato gli aspetti su cui porre l'attenzione e la metodologia formativa da utilizzare.

La seconda fase è stata articolata secondo due itinerari di lavoro paralleli:

- un gruppo trasversale, composto da rappresentanti dei centri di servizio sociale territoriale, da referenti dei laboratori educativi territoriali e dei centri polifunzionali diurni (cui si sono aggiunti, in seguito, anche alcuni rappresentanti dei poli territoriali per la famiglia). Questo gruppo si è incontrato tre volte: la prima per delineare l'impianto dei laboratori di approfondimento e per individuare i temi da sviluppare, la seconda per condividere quanto realizzato nei tre laboratori e per valutarne l'esperienza, la terza per impostare il seminario conclusivo;
- tre laboratori di formazione e approfondimento con assistenti sociali dei centri di servizio sociale territoriale e responsabili e operatori dei servizi socioeducativi (nel primo dei laboratori educativi territoriali, nel secondo dei centri polifunzionali diurni e nel terzo dei poli territoriali per la famiglia).

I tre laboratori sono stati pensati, e realizzati, come parti integrate – seppur con partecipanti diversi – di un unico percorso di approfondimento, con la stessa impostazione metodologica e le stesse azioni formative (esercitazioni e materiali). Sono stati concepiti come un'occasione preziosa per raccogliere il punto di vista di operatori intorno ad alcuni aspetti del lavoro dei servizi socioeducativi territoriali e per ottenere questo risultato è stata prefigurata una proposta che ha coinvolto i partecipanti in un lavoro sia prima sia dopo il singolo laboratorio, oltre che nell'incontro stesso.

L'attenzione dei partecipanti nei tre laboratori, più in dettaglio, è stata posta sui punti di forza e criticità di ogni servizio e sul suo posizionamento strategico, sugli

¹ *Educare nella complessità: orientamenti e sfide*, Napoli 9-10 dicembre 2015. I temi affrontati nel corso del seminario sono stati i seguenti: Ruolo e orientamenti nel lavoro educativo territoriale; Mutamenti familiari, nuove problematiche, nuove sfide per il sistema educativo; Infanzia, preadolescenza e adolescenza; Essere professionisti riflessivi fra orientamenti e prospettive di intervento; Interventi educativi nei contesti sociali di integrazione professionale; Interventi educativi nei contesti familiari; Interventi educativi nell'animazione territoriale; Interventi educativi nei percorsi di inclusione.

elementi di maggior caratterizzazione e sui principi di riferimento, sugli elementi di differenza e somiglianza agli altri servizi territoriali. I temi guida, individuati nel gruppo trasversale, sono stati quattro: il senso del lavoro socioeducativo, i rapporti tra teorie e prassi, i modelli metodologici e operativi, le linee di confine e di intreccio tra le tre tipologie di servizio.

Tutto il materiale prodotto nei laboratori è stato raccolto e utilizzato in vista della costruzione di questo documento: sia i punti di vista individuali che gli elementi derivanti da esercitazioni, sia i prodotti del confronto nei gruppi sui quattro temi guida.

Un primo documento di sintesi, frutto del coinvolgimento nel processo della valutazione formativa degli oltre 200 partecipanti, è stato presentato nel corso del seminario conclusivo che si è svolto a Napoli il 21 giugno 2016. A ciò ha fatto seguito un'ulteriore messa a fuoco di questioni e riflessioni che hanno integrato la prima sintesi per giungere alla versione finale del documento.

2. Di cosa ci si è occupati nel percorso... e come si è lavorato

Ripensando al percorso formativo realizzato è possibile cogliere, in filigrana, cinque tematiche che lo hanno attraversato e caratterizzato:

- a. *L'educazione*. In particolare, il percorso ha permesso agli operatori partecipanti di interrogarsi sul senso da attribuire all'educazione extrascolastica in questo periodo storico, sulle condizioni che possono permettere all'educazione di rendere migliore la vita di bambini e famiglie, sulle teorie di riferimento e le metodologie maggiormente adeguate a raggiungere gli obiettivi;
- b. *I bambini e le famiglie*. Il confronto ha permesso di dare voce alle molte storie di bambini e famiglie, e più in generale, ai loro bisogni, ai problemi che affrontano, ai desideri che sentono dentro di sé, alle risorse e ai vincoli con cui si misurano;
- c. *Gli educatori*. Il percorso ha offerto a tutti gli operatori del territorio napoletano la possibilità di soffermarsi sul lavoro socioeducativo e sulla figura dell'educatore, sui processi di integrazione con gli altri operatori sociali, sulle motivazioni che esprimono e sulle competenze necessarie;
- d. *I servizi socioeducativi*. Al centro dell'attenzione è stato il ragionare sulle caratteristiche peculiari di questi servizi, sui punti di forza e criticità, sul loro senso;
- e. *Napoli*. Da ultimo, tutto il lavoro di riflessione ha preso costantemente in esame il peso – sia sotto il profilo delle risorse sia sotto quello dei limiti – del contesto napoletano.

Non si è trattato di un lavoro di tipo “oggettivo”, d'indagine o analisi come si fosse in un laboratorio chimico. Al contrario è stato un processo di recupero di tracce, indizi lievi e percezioni attraverso percorsi di narrazione, confronto su piccoli eventi e sulle rappresentazioni degli operatori.

In altri termini ci si è occupati di servizi e operatori in relazione con l'educazione, l'infanzia e la famiglia, con le figure professionali, con il contesto napoletano. In

sostanza, tutte le narrazioni e le esperienze non sono state osservate in modo distaccato, come fossero “oggetti” ma, al contrario, sono state lette considerando in modo rilevante le dimensioni dei legami emotivi e culturali, le attese e le prefigurazioni, i timori e le preoccupazioni, le convinzioni e i saperi con gli stessi operatori.

In questa prospettiva, quindi, è stato molto importante condividere non solo gli approcci scientifici ma anche i “movimenti emotivi” che questo lavoro genera negli operatori.

Un momento emotivo particolarmente importante del percorso è stato determinato dalla lettura e commento di una filastrocca (*La filastrocca dei bambini in salita*, di Bruno Tognolini) che nella sua semplicità dà voce ai pensieri ed emozioni che accompagnano il lavoro educativo. La parte finale della filastrocca si conclude con due considerazioni che molti operatori hanno ampiamente condiviso: l'idea che molti dei bambini di cui ci si occupa (e di cui ci si preoccupa) e ci si prende cura in questi servizi socioeducativi territoriali sono davvero come burattini dalle vite faticose che però portano dentro di sé, ben nascosti, “bambini forti” e che gran parte del lavoro socioeducativo consiste proprio nell'aiutarli affinché il “bambino forte” possa uscire allo scoperto.

Filastrocca dei bambini in salita

*Ci son bambini burattini stanchi
Che vivono una faticosa vita
Per strada, nelle camere, fra i banchi
Sono sempre in salita
Ogni frase da dire è una montagna
Da scalare fra picchi e scogli sparsi
Ogni passo con pena si guadagna
Per loro camminare è arrampicarsi
Fatica per vedere, fatica per sentire
Pesa un quintale un foglio preso in mano
Durissimo studiare, difficile capire
Il mondo è ripido, scosceso e strano
Ma la salita fa gambe muscolose
Loro non se ne sono mai accorti
Ma i burattini dalle vite faticose
Nascosti dentro hanno bambini forti
E tutti noi che siamo un po' il contrario
E il burattino è dentro, ben nascosto
Con loro abbiamo un modo straordinario
Per fargli prender aria, anche per poco
Facciamo qualche gioco
Che ci scambi di posto*

Nel complesso il percorso si è rivelato essere – per tutti i partecipanti – una grande occasione di scambio di esperienze concrete e “vive”, desideri di miglioramento della qualità (dei servizi, nonché del lavoro dei singoli operatori) insieme a una diffusione di “saperi” esperti che hanno apportato contributi sia di tipo teorico sia metodologico e che hanno arricchito la riflessione.

Il tutto è avvenuto in un contesto nel quale ogni operatore si è messo in gioco con le proprie capacità di entrare in rapporto con gli altri, di leggere la realtà con sguardi destrutturati (attraverso l’arte, il gioco, la fotografia...), di riconoscere e gestire le differenze e le conflittualità, di prendere decisioni, di valutare.

Il percorso, quindi, è stato per gli operatori del territorio napoletano una preziosa occasione per ascoltare e ascoltarsi, per riconoscere e riconoscersi, per generare nuovo capitale sociale alla fine del percorso educativo.



Testimonianze di educatori a fine del percorso formativo

3. *Un'esperienza di riflessività*

I pensieri e le indicazioni emerse nel percorso formativo sono da considerare parte di un percorso orientato al professionismo riflessivo.

I servizi socioeducativi territoriali della città di Napoli non sono più da considerare in una fase “pionieristica” di sperimentazione permanente, né possono basarsi su strumenti unicamente “tecnicizzati” per aumentare la qualità dell'intervento educativo, ma stanno di fatto orientandosi verso un professionismo riflessivo capace di intrecciare soggettività autobiografiche in un mondo plurimo, complesso e multicentrato. Ed è proprio approfondendo le capacità di «riflessione nel corso dell'azione», teorizzate in particolare dal padre del “professionismo riflessivo” Donald Schon, che il percorso formativo realizzato è diventato generatore di nuova conoscenza.

Entro questo contesto si è potuto:

- integrare l'intervento educativo in un contesto compiutamente socioeducativo orientato alla valorizzazione dell'ascolto, della flessibilità, della costruzione di alleanze e della promozione del protagonismo dei singoli e delle reti;
- valorizzare le possibili contaminazioni sul versante interdisciplinare, interprofessionale, inter-organizzativo e inter-istituzionale;
- favorire una comunanza di intenti fra “professionisti” e “protagonisti” dell'educazione;
- sviluppare maggiori potenzialità connesse all'*empowerment* e alla resilienza.

In tal modo la strutturale difficoltà d'individuazione ed esplicitazione dei modelli teorici di riferimento che guidano concretamente l'agire educativo – “circolo vizioso” e limite quasi “strutturale” della gran parte dei progetti e degli interventi attuati in ambito socioeducativo – ha potuto evolvere verso una “spirale virtuosa”. Tale positiva evoluzione prende avvio dalle prassi intese non tanto come semplici “agiti” quanto come intervento progettuale ispirato da precise linee di pensiero, ed è proprio l'immissione di questi nuovi costrutti pratico-teorici che rende possibile promuovere l'utilizzo costante di un pensiero riflessivo.

Spesso sono state proprio le criticità e gli interrogativi sorti durante il percorso formativo a indicare piste di lavoro di grande interesse, come ad esempio:

- per i laboratori di educativa territoriale l'importanza della supervisione, del rafforzamento delle identità di ruolo professionale e della cura del rapporto con le reti utili per ri-motivare gli operatori in chiave preventiva;
- per i centri polifunzionali diurni la crucialità dell'integrare metodi e modelli educativi con le famiglie e la necessità di rispondere al forte dinamismo della società che crea malesseri e disorientamenti con un approccio di servizio che si modifica in funzione dei bisogni accolti, senza scadere nel puro adattamento alle contingenze;
- per i poli territoriali per la famiglia, comparto *in statu nascendi*, la centralità di una migliore definizione del rapporto con il territorio appare evidente e

da declinare da un lato con la capacità di esplicitare l'eredità pregressa del tutoraggio educativo come una delle basi di partenza e dall'altro con la migliore definizione delle aree di confine con gli altri servizi.

La riflessività, quindi, come aspetto metodologico centrale di una narrazione condivisa capace di consentire, anche dal punto di vista educativo, di "navigare nelle turbolenze" senza smarrire la rotta.

4. La struttura del documento

Il testo è diviso in due parti:

- La prima è dedicata alla presentazione dei servizi socioeducativi territoriali di Napoli, si tratteggiano gli elementi di maggior caratterizzazione della proposta educativa di ciascun servizio e gli elementi condivisi tra gli stessi, attingendo alle riflessioni e a quanto prodotto nel percorso formativo.
- La seconda parte, invece, è dedicata all'approfondimento dei temi guida individuati dal gruppo trasversale e sviluppati in tutti i laboratori attingendo e analizzando le esperienze degli educatori. In questa sezione sono poi delineati i principali orientamenti di tipo metodologico emersi come base comune durante i lavori.

Il testo è arricchito da testimonianze di educatori, che hanno partecipato all'esperienza formativa e di bambini e famiglie che hanno vissuto l'esperienza dei servizi socioeducativi territoriali.

Nella sezione conclusiva di approfondimento si presenta un'analisi storica della presenza dei servizi socioeducativi territoriali nel contesto di Napoli, a partire dagli anni Settanta a oggi. A seguire, le principali raccomandazioni elaborate dagli operatori partecipanti al seminario finale (giugno 2016) in ordine ai temi prima indicati, rivolte a se stessi, agli operatori dei centri di servizi sociali territoriali, all'amministrazione comunale, agli enti e organizzazioni territoriali.

PRIMA PARTE

I SERVIZI SOCIOEDUCATIVI TERRITORIALI A NAPOLI

1. I servizi socioeducativi territoriali di Napoli: uno sguardo sulla realtà odierna

I servizi socioeducativi a carattere territoriale coinvolti nel lavoro sono ascrivibili a tre tipologie: la “struttura semiresidenziale” (**centri polifunzionali diurni**), l’educativa territoriale e itinerante (**laboratori di educativa territoriale**) e l’educativa domiciliare (**poli territoriali per la famiglia** – attualmente ricomprendenti il tutoraggio educativo)².

Nel Catalogo regionale dei servizi, i **centri polifunzionali diurni** ricadono nella categoria dei “centri sociali polifunzionali”, nella più ampia area dei servizi residenziali e semiresidenziali. Si tratta quindi di realtà con una connotazione fisica precisa, stabile, legata a una struttura, che apre e chiude giornalmente, che accoglie nei propri spazi gli utenti. Nel territorio napoletano, questi centri hanno una lunga storia, si sono sviluppati nel privato sociale e vantano un passato di esperienza e una ricchezza di relazione con la comunità che li ha resi una presenza forte nel tempo.

I **laboratori di educativa territoriale** sono ricompresi nella tipologia di servizi territoriali e domiciliari: pur avendo anch’essi uno spazio proprio, si caratterizzano per essere molto visibili e inseriti nel territorio, nel quale svolgono anche attività di animazione di strada. Si configurano, quindi, come servizio aperto e dinamico, con un alto grado di flessibilità e adattamento, prendendo a prestito anche luoghi della città “altri” rispetto alla propria sede centrale.

Il **tutoraggio educativo**, che comprende percorsi di accompagnamento e sostegno educativo al bambino e alla famiglia presso l’abitazione, è stato oggetto di rivisitazione in tempi recenti, nel più ampio processo di riordino dei servizi per la famiglia che ha portato alle *Linee di indirizzo per la realizzazione di un sistema integrato di sostegno alla genitorialità e supporto alle famiglie*, approvate nel 2015³.

² Questi servizi quindi, in particolare i primi due, trovano una specifica regolamentazione innanzitutto all’interno del quadro regionale delineato dal Regolamento del 7 aprile 2014, n. 4, emanato in attuazione della legge regionale 23 ottobre 2007, n. 11 (*Legge per la dignità e la cittadinanza sociale. Attuazione della legge 8 novembre 2000, n. 328*). Il regolamento regionale ha stabilito nuove forme di convenzionamento e accreditamento di diversi servizi, prendendo in considerazione anche le attività diurne socioeducative che qui interessano. Ulteriori indicazioni regionali inerenti i servizi sono contenute anche nel Catalogo dei servizi residenziali, semiresidenziali, territoriali e domiciliari, prodotto dalla Regione Campania in attuazione della stessa legge regionale 11/2007.

Il Comune di Napoli ha inoltre emanato specifiche Linee d’indirizzo per la riorganizzazione e riqualificazione degli interventi socioeducativi del Comune di Napoli, nelle quali descrive dettagliatamente in cosa consistono le attività e quali sono le caratteristiche che gli enti che le svolgono devono poter acquisire per potersi accreditare nel sistema cittadino.

³ Con delibera comunale del 28 maggio 2015, n. 362.

In questo quadro il tutoraggio educativo è definito come uno dei compiti dei nuovi **poli territoriali per la famiglia**, affiancandosi alla mediazione e alla promozione della solidarietà e al sostegno genitoriale e familiare.

I “numeri” dell’attività

Al dicembre 2016 risultano attivi:

- **35 Centri diurni polifunzionali**
 - Bambini e ragazzi utenti del servizio nell’a.s. 2015/1016: **1.343**
- **25 Laboratori di educativa territoriale**
 - Bambini e ragazzi utenti del servizio nel 2016: **1.522**
- **9 Poli territoriali per le famiglie**
 - Nuclei familiari seguiti con interventi di tutoraggio educativo domiciliare: **105**
 - Nuclei familiari beneficiari di interventi di "spazio neutro": **48**
 - Nuclei familiari beneficiari di interventi: **52**
 - Gruppi di genitori: **60** utenti

Tra gli utenti vi possono essere bambini che frequentano più servizi contemporaneamente, soprattutto nel caso in cui sia attivato il tutoraggio educativo, mentre è più difficile che la frequenza a un centro polifunzionale si sovrapponga a un laboratorio di educativa territoriale.

1.1 I poli territoriali per la famiglia - Area sostegno alla genitorialità

Cosa sono i poli e quali sono le attività che realizzano

Il polo territoriale per le famiglie promuove il benessere dell’intero nucleo familiare, sostiene la coppia e ogni singolo componente in ogni fase del ciclo di vita, operando in una logica di rete.

Nel polo sono organizzate attività finalizzate a facilitare la formazione di un’identità genitoriale, a stimolare le capacità di organizzare l’autonomia di ognuno e l’elaborazione e conduzione di progetti di vita in armonia con il proprio ruolo genitoriale.

Il polo è, quindi, un servizio finalizzato alla promozione delle competenze genitoriali che incentiva processi atti a facilitare o sostenere le relazioni familiari (di coppia o genitori-figli) con particolare attenzione alle crisi familiari (separazione, divorzio, affidamento dei figli) e alla valorizzazione delle famiglie-risorse (famiglie appoggio - famiglie affidatarie).

Motivazioni che hanno spinto alla realizzazione dei poli

La finalità complessiva è quella di garantire la presenza di poli diffusi nel territorio cittadino in grado di offrire un insieme di opportunità alle famiglie senza

frammentare gli interventi; tali interventi vanno collocati in un'ottica di sistema che contempli anche la dimensione della comunità educante, dove i cittadini possano responsabilmente prendersi carico delle difficoltà degli altri potendo mettere in campo tutti gli strumenti formali e informali di cui dispongono. In questa prospettiva è stato assegnato particolare valore a interventi già attivati da tempo, in modo separato, tra cui il servizio di tutoraggio familiare e di educativa domiciliare, gli interventi di sostegno alla genitorialità, le azioni e gli interventi nelle situazioni a elevata conflittualità genitoriale (mediazione familiare e spazi neutri per la realizzazione di incontri protetti o facilitati), e di connettere tutto ciò con la promozione e sostegno dell'affido familiare e della solidarietà tra famiglie nelle sue diverse forme.

Le linee di azione

Alla base delle azioni di sostegno alla genitorialità vi è la convinzione che essa non è una disposizione atemporale e innata – e quindi immodificabile – degli adulti, ma è costituita da un insieme di funzioni che possono essere continuamente migliorate e apprese. Nel polo territoriale si realizzano attività di supporto socioeducativo alle competenze genitoriali, volte sia alla ricostruzione dei legami familiari sia al sostegno delle relazioni familiari in momenti critici del ciclo vitale. Il polo per le famiglie offre attività di sostegno e consulenza, contribuendo alla predisposizione, laddove necessario, di progetti personalizzati da realizzare in collaborazione e su indicazione del servizio sociale territoriale, oltre a servizi e iniziative di sostegno alle famiglie.

I dispositivi attivabili nell'ambito degli interventi di sostegno alla genitorialità sono rappresentati da:

- *Gruppi di genitori* che desiderano confrontarsi su tematiche educative e relazionali, anche mediante la presenza di conduttori esperti.
- *Tutoraggio educativo domiciliare*. Il tutor, supportando il nucleo in una costante stimolazione di buone prassi per una migliore organizzazione familiare, sostiene i genitori nel ripensare il ruolo educativo e le modalità di gestione delle dinamiche e della vita familiare con particolare riferimento alle esigenze dei bambini. Il fulcro dell'intervento di educativa domiciliare non è centrato sulla protezione del/dei bambini ma sull'arricchimento dei legami con i familiari e con le altre persone per lui/loro significative.
- *Gruppi con/tra bambini e con/tra adolescenti*. Il gruppo è utilizzato per far sì che i bambini e gli adolescenti diventino protagonisti e, mediante percorsi guidati e attività di gruppo, possano ricostruire senso e attribuire significato alle esperienze vissute.

Destinatari del servizio e modalità di accesso al polo territoriale per le famiglie

L'accesso al polo della municipalità avviene, in via prioritaria, su segnalazione dei centri di servizi sociali territoriali, qualora questi rilevino la presenza di condizioni di disagio o su prescrizione dell'autorità giudiziaria, qualora questa ritenga opportuno l'inserimento del nucleo familiare in una delle attività previste.

I nuclei familiari destinatari sono nuclei in cui si rilevano problematiche connesse alle funzioni genitoriali e necessità di attivazione di percorsi di sostegno delle stesse, per l'elevata conflittualità connessa alle dinamiche relazionali familiari. Le attività del polo sono altresì rivolte alla comunità territoriale tutta, mediante azioni di costruzione di reti di solidarietà.

1.2 I laboratori di educativa territoriale

Cosa sono i laboratori e quali attività realizzano

Il servizio laboratorio di educativa territoriale è una risorsa territoriale per rispondere alle esigenze di ragazze e di ragazzi, in età compresa tra i 6 e i 16 anni, che necessitano di un sostegno socioeducativo ed è caratterizzato da una pluralità di interventi basati su funzioni quali l'ascolto, il sostegno alla crescita, l'accompagnamento, l'orientamento.

Il servizio offre un sistema di opportunità di aggregazione all'interno di un contesto organizzativo caratterizzato da due approcci di uguale importanza: quello animativo e quello educativo. Da un lato, infatti, agisce come centro di tipo promozionale, attivo, orientato all'aggregazione tra coetanei e alla socializzazione culturale e, dall'altro, contribuisce al loro percorso formativo, all'apprendimento di competenze e abilità sociali.

Nel percorso di crescita dei ragazzi la possibilità di incontrare adulti in grado di promuovere relazioni significative, oltre a sostenere e accompagnare i loro processi di sviluppo individuale, rappresenta una grande opportunità e può fare la differenza nella loro storia.

Il laboratorio propone possibilità di aggregazione finalizzata alla prevenzione primaria e secondaria di situazioni di disagio, attraverso esperienze di socializzazione tra ragazzi e di identificazione con figure adulte significative oltre a quelle già conosciute nel contesto scolastico. Sono, inoltre, offerte possibilità d'incontro e di socializzazione, percorsi educativi e di promozione sociale e culturale nonché occasioni per una positiva utilizzazione del tempo libero. Ci sono, infine, proposte per lo sviluppo di capacità creative e di modalità di espressione per la realizzazione di un nuovo ambiente di vita.

Il servizio ha una valenza socioeducativa molto forte in quanto affronta, con un approccio relazionale, i problemi del minore coinvolgendo gli individui per lui significativi, sia che si tratti di coetanei che di adulti, basandosi sull'assunto che il minore, la famiglia e l'ambiente esterno costituiscano dei sistemi relazionali che si definiscono reciprocamente interagendo fra loro. Per queste ragioni il servizio può connotarsi come strumento di prevenzione, di recupero oppure di sostegno.

La metodologia utilizzata consiste nello stimolare i ragazzi ad aggregarsi attorno a un "fare" che susciti interesse e in tal modo motivi a sperimentare un modo diverso di essere attivi e protagonisti; solleciti a praticare forme mutevoli di aggregazione e socializzazione con libertà e autonomia nello strutturare, disaggregare, ristrutturare le relazioni in contesti di animazione diversi: orientati alla comunicazione, alla ricerca, all'espressione, alla creatività.

Le linee di azione

Ogni laboratorio di educativa territoriale elabora un piano complessivo dell'offerta educativa e animativa, strutturato in relazione a quattro dimensioni prioritarie:

a) La dimensione educativa di gruppo

Questa dimensione è curata sia attraverso la relazione tra ragazzo/a e figura educativa di riferimento, sia nell'ambito della relazione con il gruppo dei pari, mediante la strutturazione di uno spazio-tempo dedicato a offrire ai ragazzi e alle ragazze la possibilità di stare in gruppo con altri coetanei.

In questo senso non si tratta solo di proporre attività mirate ad apprendere uno sport o sviluppare competenze o abilità specifiche, quanto mirate a far incontrare i ragazzi perché si costruiscano tra loro dei legami, per realizzare un'esperienza di gruppo capace di integrare i singoli, di permettere ai ragazzi di imparare a stare con gli altri, di apprendere l'accoglienza delle diversità, di sperimentare la condivisione delle decisioni.

La dimensione educativa di gruppo valorizza il ruolo dei ragazzi come co-costruttori di proposte e non "consumatori di attività", favorendo la capacità di maturare una loro progettualità che sia in grado di valorizzare ogni singolo membro del gruppo, senza trascurarne l'apertura verso l'esterno, stimolando nuove appartenenze e un generale atteggiamento positivo verso la collettività.

Ogni ente predispone un piano educativo di gruppo per ciascuno dei gruppi costituiti, prevedendo la realizzazione di azioni di sostegno scolastico, laboratori, attività sportive, uscite esterne, attività culturali.

b) La dimensione educativa individuale

Nella sua qualità di contesto educativo privilegiato per ragazzi e ragazze in condizione e/o a rischio di isolamento o di esclusione da contesti educativi convenzionali, il laboratorio opera predisponendo un piano educativo individuale e assicura agli stessi una frequenza di almeno 12 ore settimanali. Il piano educativo individualizzato è concordato con i centri di servizio sociale territoriale e al suo interno sono precisati gli obiettivi, le strategie per raggiungerli, i tempi di attuazione, le fasi e i criteri di verifica, i compiti delle diverse figure professionali, le collaborazioni e gli apporti interistituzionali.

c) La dimensione educativa nella relazione con le famiglie: le proposte per le famiglie e i genitori

È di particolare importanza creare uno spazio d'incontro con le famiglie perché possano collaborare e trovare sostegno alla propria azione educativa. Il rapporto con le famiglie, da un lato, rappresenta una chiave di lettura per capire e conoscere meglio i ragazzi, dall'altro, permette di elaborare proposte mirate e di collaborare insieme nell'intervento socioeducativo per un confronto sulle attività proposte, in termini di condivisione degli obiettivi e valutazione dei risultati. Il laboratorio, rispetto alle famiglie, si pone come spazio di confronto fra genitori e figli, stimolando i primi ad assumere un ruolo attivo nella crescita educativa dei ragazzi.

Nel piano complessivo dell'offerta educativa è definito un programma di partecipazione dei genitori a percorsi di confronto sui temi della crescita e dei

cambiamenti dei ragazzi, nonché la partecipazione ad alcune attività anche nell'ottica di rafforzare la relazione genitori/ figli e tra famiglie e territorio.

d) La dimensione educativa nell'animazione territoriale: abitare la strada

La strada è lo spazio privilegiato dai più giovani per condividere la propria storia con quella degli altri, divenendo così un potenziale luogo di riflessione. La strada, che nell'immaginario collettivo è vissuta come luogo della trasgressione e della devianza, è assunta dal servizio come "mondo vitale", come uno spazio simbolico di un "divenire", seppur informale, che crea aggregazione, legami e percorsi significativi. La strada è, concretamente, un laboratorio e osservatorio della quotidianità per la vita di giovani.

Il laboratorio sviluppa "lavoro di strada" finalizzato alla prevenzione del disagio, attraverso la promozione del benessere delle comunità locali e attraverso una specifica attenzione ai soggetti più esposti al rischio di intraprendere carriere devianti, intervenendo anche nell'ottica della riduzione del danno nei confronti di gruppi o singoli già inseriti in contesti di forte marginalità e devianza.

Destinatari del servizio e modalità di accesso

Ogni laboratorio accoglie un minimo di 48 ragazzi residenti nei singoli quartieri/territori del Comune di Napoli. I laboratori possono coinvolgere un numero superiore di ragazzi, in base alle attività, nel rispetto degli standard di prestazione e attività predefiniti e attraverso il pieno utilizzo delle ore di lavoro dell'équipe educativa.

In via prioritaria i destinatari sono minori appartenenti a famiglie in situazioni di difficoltà socioeconomica, esposti alla carenza di cure parentali, a rischio di esclusione sociale.

L'accesso può avvenire su indicazione dell'équipe del laboratorio, su segnalazione dei centri di servizi sociali territoriali, delle scuole del territorio, dei servizi sociosanitari dei distretti, delle diverse realtà operanti nel territorio.

1.3 I centri polifunzionali diurni

Cosa sono i centri e quali attività realizzano

I centri polifunzionali diurni, così come definito nel Catalogo regionale, sono servizi di tipo semiresidenziale articolati in spazi multivalenti. Tra le caratteristiche specifiche della semiresidenzialità vi è l'offerta di servizi come il trasporto (da scuola al centro e dal centro a casa a conclusione delle attività) e il pasto che viene consumato dai ragazzi a conclusione delle attività scolastiche e prima dell'avvio delle attività socioeducative offerte dal centro.

Il Comune di Napoli ha strutturato, dal 2014, un modello di erogazione dei servizi socioeducativi in favore dei minori della città mediante il convenzionamento, tra l'altro, con centri polifunzionali per minori autorizzati al funzionamento e accreditati ai sensi del Regolamento regionale n. 4/2014. Il processo di convenzionamento ha portato all'attuale sistema di offerta, che permette l'inserimento di oltre 1.300 minori in condizioni di disagio in 35 centri polifunzionali.

In molti casi gli enti gestori dei centri sono anche gestori di scuole private o paritarie che vengono ospitate nella stessa struttura dove è collocato il centro, per cui una parte dei ragazzi che frequentano le attività pomeridiane e fruiscono del pasto sono gli stessi che in orario antimeridiano frequentano le scuole interne. In altri casi i ragazzi frequentano la scuola pubblica e sono accompagnati al centro a conclusione dell'orario scolastico.

Tutto ciò rende il centro un servizio con un'intensità assistenziale e di tutela medio-alta, prevedendo la possibilità che i minori siano collocati in un contesto educativo maggiormente protettivo e per un tempo della giornata più esteso rispetto ad altri servizi territoriali. Inoltre, l'inserimento nel servizio avviene a inizio anno scolastico e permane per tutta la durata dello stesso, dando forte continuità alla presa in carico socioeducativa.

a) Attività di sostegno scolastico, laboratori, attività sportive

Nello spazio dedicato allo studio, i ragazzi sono aiutati ad acquisire un più adeguato metodo di studio e a migliorare il proprio adattamento all'ambiente normativo e relazione della scuola. I ragazzi sono supportati nello svolgimento dei compiti concordati con i docenti, in piccoli gruppi omogenei per età e autonomia, ed è realizzato un sostegno specifico per i ragazzi con particolari difficoltà. I ragazzi sono, inoltre, stimolati attraverso approfondimenti su temi di attualità con metodologie interattive e coinvolgenti.

Le attività laboratoriali sono rivolte a stimolare e sviluppare particolari forme espressive dei ragazzi che attraverso la manualità, la musica, il teatro possono acquisire maggiore fiducia in se stessi e nelle proprie capacità, imparare a esprimere le proprie emozioni e i propri sentimenti, sviluppare maggiori competenze relazionali e competenze specifiche in alcuni ambiti di attività.

Lo sport dentro il centro assume una valenza educativa perché consente ai ragazzi una crescita psicofisica equilibrata e, nello stesso tempo, contribuisce alla complessiva formazione dei ragazzi sia in riferimento alle dinamiche relazionali che alla maturazione psicologica individuale.

b) Uscite esterne e campi estivi

Le visite guidate, le escursioni, gli incontri e gli scambi con altri rappresentano uno strumento trasversale ai diversi moduli di attività per favorire la conoscenza di nuove realtà e l'incontro e il confronto con persone ed esperienze diverse. Nell'ambito del programma annuale delle attività è prevista l'organizzazione di campi estivi di tipo residenziale e semiresidenziale.

c) Le proposte per le famiglie e i genitori

Si conferma la particolare importanza di creare uno spazio di incontro con le famiglie per un confronto sulle attività proposte, per la condivisione degli obiettivi e la valutazione dei risultati. Appare, inoltre, molto positiva la partecipazione dei genitori a percorsi di confronto sui temi della crescita e dei cambiamenti dei ragazzi nonché la partecipazione ad alcune attività, anche nell'ottica di rafforzare la relazione genitori/ figli.

La metodologia e l'approccio socioeducativo

Realizzare un accompagnamento educativo personalizzato significa predisporre interventi finalizzati e realmente individualizzati, all'interno di una progettualità ad ampio respiro che dedica attenzione ai molteplici aspetti della vita del ragazzo e lo coinvolge responsabilmente nella definizione del suo progetto di vita. Il centro programma la complessiva offerta socioeducativa e predispone piani educativi individualizzati, concordati con le agenzie coinvolgibili, al cui interno sono precisati obiettivi, strategie per raggiungerli, tempi di attuazione, fasi e criteri di verifica, compiti delle diverse figure professionali, collaborazioni e apporti interistituzionali. Il progetto personalizzato è elaborato dall'équipe educativa in collaborazione con l'assistente sociale referente del centro di servizio sociale territorialmente competente e con il coinvolgimento della famiglia.

Destinatari del servizio

Possono accedere al servizio dei centri bambini e ragazzi di età compresa tra i 3 e i 16 anni, residenti nel Comune di Napoli, in presenza di particolari condizioni di disagio sociale del nucleo familiare, individuati mediante la valutazione dell'intensità del bisogno socioeducativo da parte del centro di servizio sociale territorialmente competente.

2. Aspetti in comune tra i tre servizi

Le tipologie di servizi sono caratterizzate sia da aspetti di specificità ma, anche, da aspetti comuni; la prospettiva maggiormente riconosciuta come valida e opportuna è quella di mantenere (con un maggior impegno verso la chiarezza ed esplicitazione) le differenze per rendere il sistema maggiormente in grado di rispondere a bisogni sociali con dispositivi educativi in grado di operare/agire su problemi/bisogni differenti.

Per quanto concerne le dimensioni condivise, in sintesi, si può affermare che si tratta di servizi:

- che condividono alcune finalità generali (prevenzione della devianza, promozione del benessere familiare e personale,...);
- che condividono alcuni obiettivi specifici, come la crescita delle persone e della società, il miglioramento degli esiti scolastici, la riduzione dei disagi scolastici, l'attivazione di risorse nella comunità;
- che operano con una presa in carico di minori in situazione di svantaggio sociale e disagio, con rischi di marginalità ed esclusione sociale;
- che adottano la stessa prospettiva metodologica della progettazione individualizzata;
- che presentano caratteristiche della relazione educativa simili (es. la fiducia, la cura,...);
- che incentivano atteggiamenti professionali simili (es. disponibilità, flessibilità,...);
- che agiscono nella prospettiva del lavoro di rete nel territorio e dell'integrazione tra servizi e professionisti;

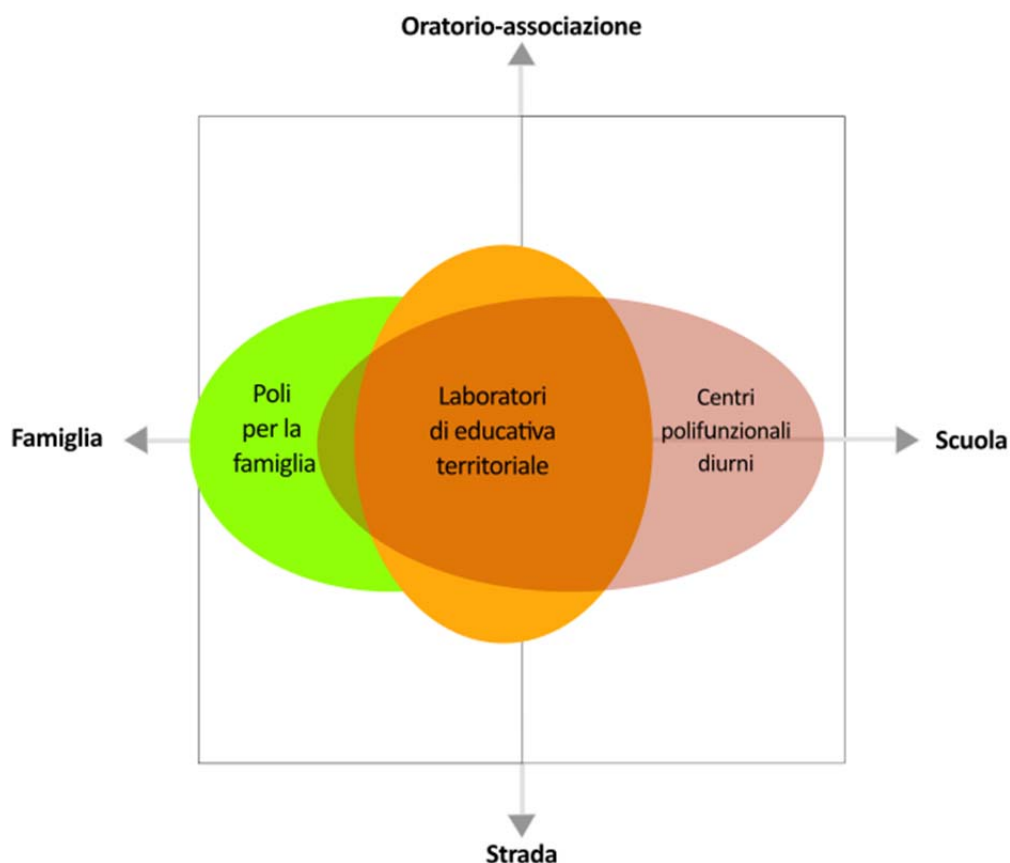
- che sviluppino attività di sostegno e promozione educativa nel pomeriggio, basate sulla relazione e su proposte ricreative, laboratoriali e sportive.

3. Elementi caratterizzanti i tre servizi

Il lavoro di confronto ha reso possibile cogliere alcuni elementi di caratterizzazione di ciascuno dei tre servizi. In particolare, le specificità di ciascuna delle tipologie è stata letta in riferimento a una possibile distribuzione spaziale nella figura di seguito proposta. Nella figura sono indicate due direttrici (verticale e orizzontale) che delineano quattro quadranti:

- il primo, in alto a sinistra, indica una tensione di presenza educativa soprattutto in relazione all'esperienza familiare e alle esperienze strutturate che nel territorio sono presenti, come, per esempio, le associazioni e gli oratori;
- il secondo, in alto a destra, indica una tensione di presenza educativa soprattutto in relazione all'esperienza scolastica e alle esperienze strutturate che nel territorio sono presenti, come, per esempio, le associazioni e gli oratori;
- il terzo, in basso a sinistra, indica una tensione di presenza educativa soprattutto in relazione all'esperienza della strada e della famiglia;
- il quarto, in basso a destra nel grafico, indica una tensione di presenza educativa soprattutto in relazione all'esperienza della strada e della scuola.

I tre servizi si posizionano con aree comuni e con aree di specificità: i poli territoriali per la famiglia più orientati al supporto alle famiglie e alle relazioni familiari, i centri polifunzionali diurni più orientati al supporto dei bambini/ragazzi nelle esperienze scolastiche e i laboratori di educativa territoriale più orientati al supporto delle esperienze dei bambini/ragazzi in contesti informali e naturali (strada).



Il laboratorio di educativa territoriale è un servizio che si esprime principalmente sulle dimensioni dell'informalità, del gruppo di ragazzi, del lavorare in modo "leggero" (più di tipo animativo), della naturalità delle relazioni. Intreccia in modo del tutto particolare dimensione educativa e animativa dell'intervento sociale. È orientato verso l'autonomia e il cambiamento dei ragazzi, a partire da una forte vicinanza con il territorio, da un'elevata flessibilità e in ragione dell'accesso libero e spontaneo. Il LET è pensato come una presenza e punto di riferimento istituzionale per il territorio.

Il centro polifunzionale diurno è un dispositivo che esprime un maggiore orientamento verso l'educativo, la formalità, la dimensione del gruppo, la naturalità delle relazioni, la stabilità dell'intervento nel tempo. I centri sono posizionati molto prossimi all'ambiente scolastico, piuttosto che a quello familiare, e prossimi agli ambienti di socializzazione strutturata piuttosto che sulla dimensione della strada.

Il polo territoriale per la famiglia è un dispositivo che esprime un orientamento verso l'educativo, la dimensione del gruppo, la naturalità delle relazioni familiari, la stabilità, la prevenzione. I Poli sono posizionati prossimi ai contesti familiari, piuttosto che a quelli scolastici e sul polo associativo piuttosto che sulla dimensione della strada. Sono orientati verso il benessere del nucleo familiare a partire da un lavoro di rete consolidato e da équipe integrate.

SECONDA PARTE

INTRECCI E LINEE DI CONFINE

1. *Il senso del lavoro socioeducativo*

Più che ricercare un “senso” attribuibile a questi servizi in una prospettiva generale (in relazione a enunciati normativi o dichiarazioni programmatiche), acquista un elevato valore il percorso di ciascun operatore e di ciascuna organizzazione compiuto per “costruire” il proprio “senso” del lavoro socioeducativo, entro un contesto di professionismo riflessivo, come già specificato. Le storie e i fattori che intervengono rendono questi percorsi unici e dinamici, con un ruolo centrale svolto dal rapporto con il territorio. La città di Napoli (o, ancora più precisamente, la specifica zona di Napoli in cui il singolo operatore ha vissuto e operato, ovvero è nata l’organizzazione) non è solo un palcoscenico, un contesto per l’azione ma è “attore”, parte integrante dell’azione in tutti i suoi aspetti di positività e criticità.

La conseguenza per tutti gli operatori impegnati (assistenti sociali, educatori, ecc.) è che il valore e il significato di questi servizi sono il frutto di un processo continuamente attivo che vede tutti i soggetti contemporaneamente impegnati nel rispondere alla domanda “*che ci facciamo qui?*”.

Riflettere sul senso del lavoro socioeducativo territoriale implica riconoscere le specificità dei diversi soggetti in gioco nell’intervento educativo: i bambini, gli adolescenti per primi e le loro famiglie che partecipano e fruiscono delle attività nell’ambito dei servizi territoriali, gli operatori impegnati nelle attività e gli enti e le istituzioni che le organizzano e le gestiscono.

1.1 Il senso del lavoro socioeducativo dal punto di vista di bambini e ragazzi

Per bambini e adolescenti, l’esperienza dei servizi socioeducativi territoriali è comprensibile come occasione di vivere esperienze che altrimenti sarebbero loro negate o faticosamente raggiungibili, compensando così le difficoltà della propria famiglia e integrando l’azione educativa dei genitori e della scuola.

Le brevi testimonianze qui presentate, di bambini e adolescenti coinvolti nelle attività dei centri polifunzionali napoletani, evidenziano come loro esprimano ***il senso della loro partecipazione nell’aver vissuto esperienze piacevoli***, affettivamente serene e piene di stimoli. Parlare dei centri polifunzionali, ad esempio, come di un rifugio o di una casa, rimanda al bisogno che alcuni di questi bambini possono avere di protezione da qualcosa e di poter vivere un contesto di base come la casa, nella propria vita garantito solo in parte o molto poco.



Testimonianze di bambini che frequentano centri polifunzionali

Si tratta, quindi, di esperienze educative che, seppur in una chiave diurna e limitata nelle ore di frequentazione e relazione, offrono ai bambini risposte a esigenze profonde e, in alcuni casi, anche particolarmente delicate e complesse, in una prospettiva di integrazione delle responsabilità educative familiari.

Per tutti i bambini si tratta di esperienze con forti connotazioni preventive:

- per alcuni, la partecipazione ai servizi socioeducativi territoriali è occasione di prevenzione del disagio in senso lato: i servizi operano per l'arricchimento delle opportunità (in termini quantitativi e qualitativi) di sperimentazione diretta e, di conseguenza, per la crescita e potenziamento delle capacità sociali e relazionali del bambino e, indirettamente, della famiglia;
- per altri, la partecipazione ai servizi socioeducativi territoriali è, anche, occasione di supporti mirati rispetto a criticità connesse ad alcuni aspetti della propria vita e del proprio percorso già emerse. Che si tratti delle difficoltà scolastiche o delle difficoltà nelle relazioni con coetanei/adulti/genitori o della difficoltà di vivere in modo equilibrato le proprie emozioni, l'esperienza del LET o del centro polifunzionale o del tutoraggio non sono concepiti come lenitivi ma come possibilità di sviluppo di processi di cambiamento, cioè di miglioramento della propria vita e di recupero della speranza di poter mantenere aperte le possibilità di diventare persona, come accade in genere;
- per altri, ancora, la partecipazione ai servizi socioeducativi territoriali è una possibilità di assorbimento e recupero rispetto a esperienze di vita familiare

e sociale molto critiche e difficili e, di conseguenza, di supporto ai processi di resilienza individuale.

Per tutti i bambini e adolescenti, infine, ***la partecipazione a queste esperienze educative, è occasione per sperimentare la possibilità di essere protagonisti del proprio processo di crescita, di aumentare cioè la consapevolezza su di sé.*** In questi servizi, infatti, essi possono vivere esperienze di scoperta e valutazione (dei bisogni, delle aspirazioni, delle condizioni di vita, dei vincoli, ecc., propri e altrui, delle risorse proprie e del contesto familiare e sociale) che concorrono ad aumentare le capacità di prendere decisioni.

Queste prospettive, proposte nel box seguente, sono completamente rintracciabili nelle semplici parole di Patrizio, un ragazzo che ha frequentato un LET, che, invitato da un educatore a condividere un ricordo della sua esperienza, riesce a costruire un pensiero riflessivo particolarmente profondo, che lo porta a mettere a confronto se stesso nel tempo passato e come si sente/vive nel tempo presente e constatare la differenza. L'aspetto particolarmente interessante in questo dialogo è la capacità di Patrizio di attribuire a un'attività dell'educatore (nello specifico l'aver proposto a Patrizio di diventare animatore dei bambini più piccoli) la capacità di provocare/generare in lui la consapevolezza di "potere", di potere fare qualcosa, di potere avere un ruolo, di potere aver importanza (*"perché io non mi sentivo importante"*).

Raccontami un ricordo della tua esperienza al LET

Patrizio: "Un ricordo? Ce l'ho ... però è un po' vecchio. Mi ricordo che stavamo in gruppo, era l'inizio che stavo a terra, e tu facesti finta di non saper fare la pizzica e mi facesti fare la pizzica a me davanti a tutti gli altri e poi da quella volta tu me la facesti insegnare ai più piccoli diciamo... e per me quella è stata una cosa, un ricordo che mi porto sempre ..."

Perché?

Patrizio: "Perché là è iniziato, capito... il cambiamento mio vero e proprio"

Cioè, che cambiamento?

Patrizio: "Eh lo sai no?!?" lo prima non mi esprimevo, cioè ero il contrario di quello che sono adesso e quella cosa mi fece capire che io potevo... capito?!? Cioè, che ero in grado di poter dare... di poter essere qualcuno nel gruppo, di poter avere un ruolo, di poter avere un'importanza perché io non mi sentivo importante... mi sentivo... capito?!? È stato là... Quello è proprio stato il... la cosa che ha fatto scattare.

Testimonianza di un ragazzo sull'esperienza nel LET

Tutti questi fattori rappresentano per i bambini e gli adolescenti, un'occasione per far crescere in modo equilibrato la propria personalità, imparando attraverso la

sperimentazione concreta di relazioni e di fatti e grazie a esse, appropriandosi di nuovi strumenti, riconoscendo e accrescendo le proprie potenzialità, imparando a relazionarsi in modo rispettoso e consapevole all'interno del gruppo dei pari e di conseguenza all'interno della società, accettando e valorizzando le diversità.

Sono ancora le parole di due bambini dei centri polifunzionali che descrivono molto bene proprio questi esiti dei processi educativi. La sperimentazione di relazioni con i coetanei, con una guida adulta di riferimento, permette di provare, di capire, di crescere in consapevolezza e di pensare di poter cambiare qualcosa di sé. Nella prima testimonianza, di una bambina che era stata anche in casa famiglia, c'è anche la capacità e il coraggio di esprimere un punto di vista "esperto" e dare conto della diversità che percepisce tra i due servizi: qui si sente la voglia di amicizia. Le parole della seconda testimonianza, invece, aiutano a comprendere come anche un bambino di pochi anni possa arrivare a sentirsi "rinato", a riconoscere che l'esperienza educativa del centro lo ha messo in condizioni di ripartire nel suo percorso di vita, non considerare la gara della vita persa in partenza.

"Il centro mi piace molto, sono stata anche in casa famiglia ma qui è diverso, è speciale, si sente la voglia di amicizia. Mi piace stare qua perché ho trovato molti amici ed educatori che mi hanno aiutato a capire cosa vuole dire volere bene."

Testimonianza di una bambina che frequenta il Centro polifunzionale

"Il centro significa molto per me. Ho trovato molti amici, educatori che mi vogliono bene. Mi sento rinato. Quando sono fuori mi manca tutto. Qui un valore che ho capito è che prima ero violento e adesso ho capito che la violenza è sbagliata."

Testimonianza di un bambino che frequenta il centro polifunzionale

1.2 Il senso del lavoro socioeducativo dal punto di vista delle famiglie

Analoghe riflessioni possono essere proposte e sviluppate per i genitori⁴ dei bambini considerando, però, con attenzione, la significativa differenza esistente tra quei genitori che beneficiano indirettamente e di riflesso di questi processi, in quanto i loro figli partecipano/frequentano un centro polifunzionale o un LET, e quelli che sono direttamente coinvolti in un progetto di tutoraggio domiciliare che li coinvolge in modo personale e diretto.

⁴ La riflessione sulle ricadute, per esigenze di sintesi, è concentrata sui genitori ma, in realtà, andrebbe considerata la ricaduta sull'intero "sistema famiglia", includendo la totalità dei soggetti coinvolti, come eventuali altri fratelli/sorelle e altri adulti.

“La cosa più positiva del tutoraggio è che oggi, anche se è finito, mio figlio Giovanni parla. Prima non diceva mai niente. È sempre stato un tipo chiuso lui, non ha avuto un’infanzia serena, ha vissuto situazioni che un bambino non dovrebbe vivere. A un certo punto non voleva più andare a scuola e non si alzava nemmeno dal letto. La tutor piano piano si è conquistata la fiducia di mio figlio che ha cominciato ad ascoltarla. Il tutoraggio per me è stato una forza che ci ha uniti tutti, perché la tutor non stava qui solo per Giovanni, ma per tutta la famiglia. Anche per me... lei (la tutor) mi ascoltava e mi ha dato la spinta a fare tanti sacrifici per convincere mio figlio ad alzarsi dal letto e a tornare a scuola.”

Testimonianza di un mamma che ha partecipato al tutoraggio educativo

La mamma che ha condiviso questa breve testimonianza sottolinea un aspetto particolarmente importante dell'intervento cui ha partecipato: che era per tutti, non solo per il figlio. Ne parla, infatti, come di una “forza” che ha unito tutti nella famiglia. E del lavoro dell'educatrice mette in luce la capacità di ascoltare e di dare la spinta per fare sacrifici. Sono parole semplici ma molto preziose che rendono comprensibile l'educazione, qualcosa di poco visibile e sfuggente. Chi ha la possibilità di interagire con educatori, come in questo caso, riesce a “vedere” e a capire cosa è l'educazione.

Per alcuni genitori il senso dell'intervento socioeducativo territoriale è rintracciabile nel prendere coscienza e rafforzare le proprie individualità in una prospettiva preventiva di carattere generale, cioè relativa al sapere vivere in modo equilibrato le sfide che l'educazione dei figli propone a un genitore (oggi un compito particolarmente difficile perché sempre più attraversato da novità, da problemi da accogliere e affrontare, pressioni cui resistere o attese da soddisfare). Avere degli educatori con cui potersi confrontare quando se ne sente la necessità o essere sollecitati dagli educatori in determinati momenti del progetto rappresenta per questi genitori la differenza nel vivere le proprie responsabilità in solitudine o accompagnati.

Per altri genitori napoletani il rapporto con questi servizi (che avvenga in modo indiretto o diretto) rappresenta l'opportunità di essere “curati” da qualcuno, che ha interesse ai loro percorsi di vita, e di essere sostenuti nella faticosa ricerca quotidiana delle modalità – ivi compresa la scrittura di patti di corresponsabilità – per adempiere al proprio compito di cura e educazione dei figli. Possono in tal modo scoprire e rinforzare gli aspetti di ben-trattamento genitoriale e familiare, oltre a scoprire e modificare gli aspetti di mal-trattamento educativo e familiare presenti in fase di emersione o sviluppo.

Per alcuni genitori, infine, analogamente a quanto espresso per i bambini, questi servizi rappresentano la possibilità di invertire una particolare rotta nel proprio

agire educativo, nel recuperare speranze e orizzonti di maggiore adeguatezza del proprio essere genitori e, più in generale, di ricostruire possibilità d'inclusione sociale.

1.3 il senso del lavoro socioeducativo dal punto di vista degli operatori

Lavorare con le fragilità dell'essere bambino, adolescente o adulto è un processo lungo e tortuoso, fatto di difficoltà, dubbi, successi e insuccessi. L'azione socioeducativa con bambini e ragazzi nel LET, nel centro polifunzionale e nel polo per la famiglia di Napoli, è un "lavoro" ricco di ambivalenze, che costringe gli operatori a "stare" in situazioni ad alto tasso di complessità e adottare uno sguardo nuovo anche intorno al proprio agire; gli operatori adottano altresì una prospettiva di ricerca-azione permanente, nella quale ciascuno produce continuamente sintesi del pensiero e dell'azione operativa, anche grazie al concreto confronto-collaborazione con altri colleghi.

Per l'educatore ogni soggetto con cui opera è unico e irripetibile non solo perché effettivamente diverso ma, soprattutto, perché con ciascun soggetto si costruisce una unica e irripetibile relazione educativa che non può che essere improntata alla reciprocità. Si tratta, infatti, di relazioni in cui avviene un arricchimento vicendevole della propria "cassetta degli attrezzi" – più "professionale" per l'educatore, più "naturale" per l'interlocutore con cui è impegnato – alla quale poter accedere ogni qualvolta se ne sente l'esigenza.

Se uno dei principali compiti dell'educatore nei servizi socioeducativi territoriali è costruire – attraverso la relazione educativa – legami significativi in quanto finalizzati alla consapevolezza e all'autonomia dei bambini e delle famiglie, tutto ciò lo coinvolge in prima persona e riguarda, ovviamente, anche i legami fiduciari con le famiglie e, più in generale, la qualità delle proprie relazioni.

Dal punto di vista degli educatori, quindi, il senso degli interventi socioeducativi può essere rintracciato nell'essere messo in condizione di incidere nei processi di sviluppo di bambini e famiglie interconnettendoli ai propri ma anche nell'accettazione di una "messa in gioco" professionale e personale, in quanto questo "avvicinarsi" dell'educatore ai bambini e alle famiglie per costruire con loro percorsi di crescita, porta alla condivisione delle proprie vulnerabilità e rende comune e condiviso il percorso di ricerca.

1.4 il senso del lavoro socioeducativo dal punto di vista degli enti e delle organizzazioni

L'incontro quotidiano con bambini e famiglie nei servizi socioeducativi territoriali di Napoli ha permesso di cogliere come bambini e famiglie presentano positività e criticità, risorse e mancanze, certezze e incertezze, problematicità e competenze intrecciate tra loro. I servizi socioeducativi territoriali sono così luoghi privilegiati in cui le persone sono accompagnate nel loro esistere, supportate nell'affrontare le loro difficoltà, aiutate nei loro processi d'inclusione e incentivate ad accrescere il proprio senso di appartenenza alla comunità territoriale e aumentare il senso di fiducia verso le istituzioni. I servizi rappresentano presidi per gestire con logiche di

mediazione i conflitti sociali e intrafamiliari, le relazioni tra pari, diventando così un terminale della società che può accogliere i conflitti sociali senza negarli e senza semplificarli.

Tutto ciò implica, per gli enti e le organizzazioni, una responsabilità precisa: saper costruire contesti capaci di sviluppare le potenzialità verso bambini, famiglie e contesti sociali. Coerentemente con tutto quanto espresso sinora, enti e organizzazioni sono chiamati a un compito difficile: costruire modelli di interventi sufficientemente standardizzati ma, allo stesso tempo, altamente flessibili e adattabili alla specificità territoriale e, ancora di più, alla particolarità delle storie di ogni bambino/adolescente e della sua famiglia.

Ugualmente, enti e organizzazioni sono chiamati a sostenere il lavoro dei loro educatori, curandosi delle loro competenze e del loro benessere, che non sono aspetti statici: competenze e benessere cambiano/evolvono nel tempo e richiedono continui processi di aggiustamento *in itinere*.

Da ciò l'importanza di garantire agli operatori formazione e supervisione che sono essenziali per reggere l'urto delle storie di bambini e genitori, delle loro fatiche, delle loro domande di aiuto (quando sono chiare e, ancora di più, quando sono confuse, incerte, discontinue, contraddittorie) sia su un piano strettamente emotivo sia su un piano prettamente progettuale. Gli operatori hanno bisogno di occasioni per rileggere i propri vissuti come condizione necessaria per interagire con i vissuti di bambini e genitori e hanno necessità di essere supportati nella costruzione di adeguati progetti educativi, di scelta dei metodi e degli strumenti di lavoro, di sviluppo di processi integrati di lavoro tra professionisti diversi.

Infine, enti e organizzazioni sono chiamati continuamente al rendere visibile il loro supporto agli operatori dei servizi sociali territoriali e dei servizi, in modo che essi possano sentirsi sicuri di non essere "soli" nel fronteggiare le complessità, cui si è fatto riferimento, sia rispetto al rapporto con bambini e genitori sia rispetto al rapporto con l'ambiente sociale. Se compito dei servizi è lavorare per l'inclusione sociale, essi interfacciano necessariamente le storie e le culture locali ma, anche, le spinte, le pressioni, le incertezze, le resistenze, le contraddizioni della società di fronte a tutto ciò.

2. Il rapporto teoria-prassi

2.1 Partire dalle prassi...

Dei temi posti al centro della riflessione nei laboratori e nei seminari questo è sicuramente quello che ha generato maggiore fatica e difficoltà.

Nel confronto sono emersi molti interrogativi circa la possibilità e/o l'opportunità che vi sia un unico orientamento teorico pedagogico a livello cittadino, declinabile in base alle specificità territoriali e *mission* dei gestori. D'altra parte la relativa genericità e/o debolezza delle riflessioni in tema è comune a tutto il contesto nazionale, che ha da sempre attinto particolarmente al contributo dell'esperienza francese.

Non è questa la sede per un riepilogo delle principali teorie di riferimento che riguardano il lavoro educativo ma può essere colta la possibilità di soffermarsi su questo snodo per provare ad attivare pensieri e processi di ricerca (individuali o di équipe/ente) funzionali al miglioramento complessivo del sistema degli interventi. Più precisamente nel percorso di approfondimento si è cercato di individuare le dimensioni teoriche potenzialmente condivise nelle tre tipologie di intervento e di renderle maggiormente esplicite.

Il modo come l'educatore entra in relazione con il minore e/o la sua famiglia, il modo come pensa le attività da fare, come le imposta, le struttura, come sviluppa la relazione, come gestisce un colloquio, una riunione o come predispone un documento scritto dipendono non solo dall'estro del momento ma, anche, da teorie di riferimento che sovente restano sullo sfondo, implicite, senza essere richiamate o apparire più di tanto, quasi fossero meno importanti dell'azione stessa. Analogamente, l'utilizzo di paradigmi tradizionali (come quello medico che considera disfunzioni e deficit i comportamenti problematici) o di paradigmi centrati sulla promozione di risorse e abilità (come ad esempio lo *strenght-based approach*, basato sui punti di forza) se non esplicitati rischiano di connotare in maniera estemporanea l'intervento educativo, particolarmente per quanto riguarda i servizi territoriali. Ciò rende difficile costruire pensieri scientifici sui processi che conducono ai risultati, positivi o negativi che siano.

In altri termini: quali esiti può raggiungere un bambino, partecipando e frequentando un laboratorio di educativa territoriale o un centro socioeducativo o una famiglia partecipando all'esperienza del tutoraggio educativo? Quali contenuti del cambiamento atteso sono praticabili e perché esiste la possibilità che siano raggiunti?

Per rispondere a questi interrogativi occorre disporre di teorie di riferimento, ma anche di più circoscritti **modelli di riferimento teorico**, che possano essere intrecciati saldamente con le prassi, in modo da dare valore alle stesse⁵.

Nel lavoro svolto si è cercato di utilizzare un metodo deduttivo, partendo dalla lettura della dimensione educativa agita nelle quotidianità, nei fatti concreti, nelle vicende reali come occasione per rintracciare le teorie che caratterizzano l'agire.

Un esempio di questo processo è quanto accaduto quando ci si è interrogati su cosa renda un qualsiasi ambiente "educativo". Tutte le tipologie di servizi territoriali condividono il fatto di essere contesti/ambienti educativi e sono costantemente

⁵ Di seguito sono proposti alcuni testi che potrebbero offrire spunti interessanti di approfondimento sul rapporto teorie e prassi nel lavoro educativo: Mantegazza, R., *Come un ragazzo segue l'aquilone: metafore dell'educazione*, Milano, Unicopli, 2000; Regoliosi, L., *La strada come luogo educativo: orientamenti pedagogici sul lavoro di strada*, Milano, Unicopli, 2000; Pourtois, J.P., Desmet, H., *L'educazione postmoderna*, Pisa, Edizioni del Cerro, 2006; Pourtois, J.P., Desmet, H., *L'educazione implicita: socializzazione e costruzione dell'identità*, Pisa, Edizioni del Cerro, 2007; Villa, L., *Il lavoro pedagogico nei servizi educativi: tra promozione, controllo e protezione*, Milano, Franco Angeli, 2008; Caggio, F., Cortesi, O., Santinelli, C., *Stare giorno dopo giorno con gli adolescenti*, Bergamo, Junior, 2009; Salomone, I., *La scena educativa: un approccio interazionale alla consulenza pedagogica*, Padova, Libreria Universitaria Edizioni, 2013; Premoli, S., *Educatori in ricerca: un'esperienza locale fra teorie e pratiche*, Roma, Carocci, 2015.

stimolati a cercare di delineare cosa renda un qualsiasi ambiente (una casa, un centro, un giardino, una strada) un ambiente “educativo”.

Ambiente educativo

Le caratteristiche comuni sono state individuate nel fatto che in tutti e tre i servizi (laboratori di educativa territoriale, centri polifunzionali diurni, poli territoriali per la famiglia) gli educatori sono chiamati e impegnati nel costruire contesti che aiutino bambini, adolescenti e famiglie a sentirsi sicuri, contenuti, stimolati e in ricerca della realizzazione del proprio benessere.

Allo stesso modo appare comune l’impegno degli educatori nell’accompagnare bambini e adulti nell’apprendere le regole di convivenza sociale, attraverso il modo in cui sono assunte le decisioni, la promozione di spazi e tempi per la verifica comune delle attività e degli impegni presi, le modalità di dibattito e confronto basate sull’ascolto reciproco.

È comune tra gli educatori delle tre tipologie di servizi socioeducativi l’impegno nel rendere ricco di senso il momento dell’incontro, nel dare importanza alla relazione in quanto occasione e strumento per permettere a ciascun bambino o adulto di apprendere, di porsi in una posizione di scoperta, di ricerca di nuove dimensioni di sé, di cambiamenti possibili, di aspirazioni per cui vale la pena impegnarsi.

Infine, è emerso un impegno comune nel pensare e agire affinché bambini e adulti avvicinati con i servizi possano trovare in essi l’occasione, intesa come stimolo e risorse/proposte, per pensare, prefigurare e costruire il proprio futuro, in sostanza per pensare a se stessi in termini progettuali e di prospettive future.

Il lavoro di analisi dei racconti e delle esperienze condivisi negli incontri ha permesso di riconoscersi nel significato di «ambiente intenzionalmente educativo», proposto da Demetrio⁶, riconosciuto come un ambiente che offre, a bambini e adulti, relazioni e occasioni che permettano loro:

- di percepire che qualcuno si occupa del loro benessere fisico, materiale ed emotivo;
- di apprendere le regole di convivenza sociale, attraverso il modo in cui sono assunte le decisioni, la promozione di spazi e tempi per la verifica comune delle attività e degli impegni presi, le modalità di dibattito e confronto basate sull’ascolto reciproco;
- di rendere ricco di senso il momento dell’incontro e di apprendere, ponendosi in una posizione di scoperta, di ricerca di nuove dimensioni di sé, di cambiamenti possibili, di aspirazioni per cui vale la pena impegnarsi;
- di prefigurare e costruire il proprio futuro, in sostanza per pensare a sé stessi in termini progettuali e di prospettive future.

⁶ Cfr. Demetrio, D., *Educatori di professione: pedagogia e didattiche del cambiamento nei servizi extra-scolastici*, Roma, La nuova Italia, 1990.

2.2 ... per rintracciare i riferimenti teorici

Per arrivare a identificare alcuni costrutti teorici di riferimento nel lavoro educativo è stata adottata una prospettiva diversa, partendo dall'interrogativo *“cosa potrebbe accadere a bambini e adolescenti che frequentano questi servizi se all'improvviso sparissero?”*. Le considerazioni proposte hanno attraversato la globalità della questione “servizi socioeducativi” evidenziando ora aspetti di privazione (cosa verrebbe meno per il minore), ora l'analisi delle conseguenze che potrebbero derivare dalla privazione.

Sotto il profilo delle privazioni il venire meno dei servizi socioeducativi territoriali a Napoli determinerebbe la privazione della possibilità di vivere esperienze di crescita, cioè di occasioni nelle quali sviluppare/costruire/rafforzare la propria personalità/identità, attraverso occasioni di confronto con coetanei e adulti diversi da quelli abituali, presenti nella vita familiare e scolastica, in una dimensione di piacere e di divertimento basate su creatività ed espressività. Non si tratterebbe di una privazione assoluta ma di una privazione che andrebbe a inserirsi in storie individuali già segnate dalla presenza di rilevanti elementi di vulnerabilità e fragilità, connesse e segnate da analoghe vulnerabilità e fragilità familiari e sociali: il possibile venir meno dell'apporto degli operatori dei servizi socioeducativi territoriali, intesi come “tutori di resilienza”, rappresenterebbe un indubbio e ulteriore fattore di rischio per molti dei bambini e ragazzi di cui i servizi si occupano.

Le conseguenze possibili di questa privazione, ovvero i possibili esiti in termini di *outcome*, sono individuati nella possibilità di costruzione/sviluppo di personalità/identità caratterizzate:

- da scarsa/ridotta capacità di assumere ed esprimere senso di responsabilità;
- da scarsa/ridotta autonomia;
- da scarse/ridotte capacità/competenze di base;
- da scarsa/ridotta resilienza;
- da scarsa/ridotta consapevolezza di sé;
- da scarsa/ridotta autostima;
- da scarso/ridotto senso di autoefficacia.

Da ultimo, si delinea la possibilità per i minori che questa privazione di esperienze possa contribuire all'avvio o alla ripresa di percorsi verso la sperimentazione e la vicinanza con situazioni di devianza e consumo di stupefacenti e, più in generale, di adultizzazione precoce; ma, anche, che dallo stesso venir meno di queste esperienze possa derivare il rischio che si instaurino tendenze verso una forte componente di apatia, disinteresse, chiusura verso il mondo o che possano altresì manifestarsi tendenze verso l'uso di comportamenti violenti o di incapacità a controllare emozioni significative quali la rabbia.

In conclusione, ciò che è emerso sottotraccia come particolarmente importante nell'individuare l'ordine di priorità fra teorie e prassi nell'ambito socioeducativo territoriale, è che l'esplicitazione dei modelli teorici (più circoscritti, e quindi più flessibili e modificabili rispetto alle vere e proprie teorie di riferimento) e dei costrutti interpretativi utilizzati ed eventualmente attivabili, non è finalizzato al ristabilimento di una prevalenza delle teorizzazioni sulle esperienze concrete e sulle prassi adottate.

Casomai, è vero proprio il contrario: e cioè che è dalle prassi intese non tanto come semplici “agiti” quanto come intervento progettuale ispirato da precise linee di pensiero, che può partire una spirale virtuosa che consenta l’immissione di nuovi costrutti pratico-teorici capaci di promuovere l’utilizzo costante di un pensiero riflessivo. E, mediante tale impostazione, innovare i servizi socioeducativi territoriali in sintonia con il cambiamento costante dei contesti e dei bisogni per accedere anche alle dimensioni desideranti e puntare all’obiettivo di fondo di mutare «l’epoca delle passioni tristi» in cui si è inseriti in una futura «epoca delle passioni gioiose».

Tra i costrutti teorici che il confronto e l’analisi realizzate nel corso dei seminari hanno portato a emersione come possibili riferimenti per il lavoro nei e dei servizi socioeducativi territoriali napoletani, vi sono quelle della resilienza, dell’autostima e delle life skills (delle quali si tratteggiano, sinteticamente, gli aspetti più rilevanti).

Resilienza

Costrutto particolarmente interessante per il lavoro educativo, perché aiuta a comprendere come sia possibile per le persone (bambini e adulti) superare grandi traumi riuscendo anche a costruire e sviluppare successivamente dei percorsi molto positivi. Uno degli elementi di maggior interesse connessi alla resilienza è che questa non si limita alla resistenza, implicando una componente sia positiva che propositiva. E proprio perché la resilienza non si configura come un dato genetico, bensì come un costrutto multidimensionale e multifattoriale. Il processo resiliente si costruisce nel corso della vita grazie all’interazione di diversi fattori facenti riferimento a quattro dimensioni della persona (individuale, familiare, sociale, ambientale)⁷.

Autoefficacia

Il “senso di autoefficacia” si riferisce alla convinzione degli individui di poter organizzare e orchestrare efficacemente una serie di azioni necessarie a fronteggiare specifiche situazioni, prove e sfide. Il senso di autoefficacia influenza il modo in cui le persone si sentono, pensano, agiscono, favorendo la motivazione e il successo. Le convinzioni di autoefficacia orientano i comportamenti personali, ovvero gli obiettivi e le aspettative sui risultati, influenzando i fattori sociostrutturali che li facilitano o li ostacolano⁸.

Life-skills

L’Organizzazione mondiale della sanità ha dedicato molti anni a definire le “skills for life” (life-skills) a partire dalla consapevolezza generalizzata della crisi degli interventi di prevenzione. L’idea base messa a punto è che sia indispensabile far acquisire a ciascun ragazzo saperi, abilità e competenze, modi di essere che lo aiutino a diventare una persona, un cittadino, un lavoratore responsabile, partecipe

⁷ Cfr. Cyrulnik, B., Malaguti, E., *Costruire la resilienza: la riorganizzazione positiva della vita e la creazione di legami*, Trento, Centro studi Erikson, 2005; Walsh, F., *La resilienza familiare*, Milano, Raffaello Cortina, 2008.

⁸ Bandura, A., *Autoefficacia: teoria e applicazioni*, Trento, Centro studi Erikson, 2000; Caprara, G.V., *La valutazione dell’autoefficacia: costrutti e strumenti*, Trento, Centro studi Erikson, 2001.

alla vita sociale, capace di assumere ruoli e funzioni in modo autonomo, in grado di saper affrontare le vicissitudini dell'esistenza. Le life-skills rappresentano per gli educatori una strategia che mira a riconoscere e a sviluppare le condizioni che possano favorire la mobilitazione di risorse personali e collettive da impegnare nello sviluppo individuale e sociale⁹.

3. *Dai costrutti teorici alle metodologie e ai modelli operativi*

3.1 Un discorso generale sul metodo in educazione...

I servizi socioeducativi territoriali napoletani presentano diversità significative di natura operativa, connesse alle dimensioni strutturali, alle procedure per l'ingresso e accoglienza e più in generale alla definizione di un "contratto di servizio"; presentano altresì diversità connesse ad aspetti ancora più precisi come il numero dei minori che possono essere accolti, il rapporto numerico operatori-utenti, il ruolo svolto dalle famiglie nei tre servizi, la loro durata nel tempo, la tipologia di attività concrete, ecc.

Tante differenze, quindi, che vanno salvaguardate e ancora più precisate per valorizzare ciascun servizio per lo specifico apporto che può garantire in una strategia cittadina di risposta ai bisogni di crescita dei bambini e di prevenzione del disagio familiare e infantile.

Un po' alla volta, però, si è fatta strada una domanda: ***gli educatori impegnati nei diversi servizi socioeducativi territoriali napoletani (LET, centri polifunzionali diurni e poli territoriali per la famiglia) condividono la stessa prospettiva metodologica o la diversità di natura dei tre servizi implica anche una diversità di metodologia di riferimento?***

Si tratta di una domanda aperta, che è stata generativa di pensieri e di considerazioni, utile perché, nel tentare di rispondere, tutto il sistema (coordinatori e operatori dei servizi sociali territoriali, coordinatori e operatori dei servizi socioeducativi) è cresciuto qualitativamente in consapevolezza.

Così come accade per il singolo individuo, il crescere, cioè il costruire man mano la propria identità, implica al contempo riconoscere le differenze dagli altri ma anche le somiglianze, così, anche per le tre tipologie di servizio socioeducativo, crescere, ovvero, arrivare alla propria identificazione/costruzione dell'identità più completa implica riconoscere quali sono gli elementi di vicinanza/somiglianza e gli elementi di grande diversità esistenti. Se per il singolo bambino/adolescente la crescita può avvenire nello stare/abitare/vivere l'intreccio di similitudini e differenze con i coetanei e con gli adulti (costruendo la risposta alla domanda "*chi sono?*") così è anche per i servizi e gli operatori.

La metodologia, in questo senso, può essere intesa come una dimensione comune tra i tre servizi o come una delle molte differenze che li caratterizzano. Il lavoro ha dato spazio a entrambe le prospettive.

⁹ Marmocchi, P., Dall'Aglio, C., *Educare le life-skills: le abilità psico-sociali e affettive secondo l'Organizzazione mondiale della sanità*, Trento, Centro studi Erikson, 2004; Bertini, M., Braibanti, P., Gagliardi, M. P., *Il modello skills for life 11-14 anni: la promozione dello sviluppo personale e sociale nella scuola*, Milano, Franco Angeli, 2011.

La discussione e la ricerca teorica e scientifica sul tema del metodo in educazione non hanno avuto finora, né avranno mai, una conclusione: il mondo dell'educazione è costantemente sollecitato dai molteplici cambiamenti sociali, culturali, normativi, valoriali a riflettere sul proprio agire, quindi sul proprio metodo. Nonostante ciò è opportuno, e doveroso, utilizzare quanto questo dibattito/ricerca scientifica progressivamente produce.

Così è stato nel percorso formativo realizzato.

Lungi dal pensare che una definizione teorica¹⁰ possa essere sufficiente per spiegare il lavoro quotidiano degli educatori, il confronto si è opportunamente avviato a partire dal considerare quanto i diversi approcci teorici sul metodo educativo sono riusciti sinora a condividere, cioè che esso rappresenta per gli educatori:

- la strada o itinerario che si percorre per raggiungere gli obiettivi definiti¹¹;
- il processo di indagine sul proprio agire¹².

3.2 ... per arrivare al metodo nei servizi socioeducativi territoriali

Se il metodo è il modo che ogni educatore sceglie per agire e, al contempo, il processo di riflessione sull'agire, l'esperienza concreta degli educatori napoletani presa in esame ha permesso di cogliere come il lavoro dell'educatore nei servizi socioeducativi territoriali sia dato dalle capacità di programmazione, gestione della relazione educativa, uso di specifici strumenti e tecniche ma, anche, dalla capacità di integrare tutto ciò con aspetti d'intuizione, fantasia, improvvisazione, comprensione emotiva. Di fatto, il confronto avvenuto ha permesso di cogliere come il metodo nel lavoro educativo debba tendere al massimo d'integrazione di tutti i livelli: deduzioni, induzioni, osservazioni, sperimentazioni.

Grazie al confronto è stato possibile mettere a fuoco, alcuni ***aspetti peculiari del metodo educativo condiviso dagli educatori napoletani***:

- la capacità di personalizzare cioè di costruire contesti educativi capaci di interagire con le specificità dei singoli soggetti pur nella necessità di non lavorare solo sui singoli;
- la capacità di considerare il singolo bambino/adolescente e la singola famiglia nella pienezza e globalità della loro vita, nella complessità delle relazioni e reti di riferimento, nella molteplicità dei contesti culturali, sociali in cui sono inseriti;

¹⁰ Una definizione teorica particolarmente efficace, nella sua sintesi, per gli educatori potrebbe essere la seguente: «Il metodo in educazione non è solo o semplicemente tecnica esecutiva ma include, ogni volta, scelte di riferimenti interpretativi, assiologici, scientifici, culturali; investe finalità e obiettivi, strutture e dinamiche, leggi di vita, di sviluppo, di divenire; impegna idee e sentimenti, apprezzamenti, atteggiamenti e condotte; è presenza di amore, dedizione, capacità; implica scelte di contenuti reali e ideali, mezzi adeguati, comunicazione e relazioni, scambi aperti e disponibili; elabora codici normativi ben fondati, condivisi, tendenti all'oggettività superiore». (Gianola, P., voce del *Dizionario di Scienze dell'educazione*, Roma, LAS, LDC, 1997).

¹¹ Scaratti, G., Regalia, C., *Conoscenza e azione nel lavoro sociale e educativo*, Roma, Armando, 1996.

¹² Genovesi, G., Righetti, M., *La didattica: lineamenti storici dal XIX secolo ai giorni nostri*, Torino, Paravia, 1998.

- la capacità di valorizzare, guidando bambini e famiglie verso lo sviluppo di processi di autocostruzione di valori e modelli di riferimento, di scoperta, di attribuzione di significato, di stimolo e promozione del protagonismo e della partecipazione (comunicazione, dialogo, confronto);
- la capacità di organizzare contesti nei quali bambini e genitori possano vivere esperienza da cui apprendere, cioè opportunità per sperimentarsi, fare scoperte, agire comprensioni ed elaborazioni;
- la capacità di organizzare e vivere l'agire educativo nella prospettiva del realismo, del pluralismo e della flessibilità, evitando di idealizzare, generalizzare, semplificare, assolutizzare ma riportando l'atto educativo a contatto con la realtà, con i ritmi di vita, con lo stato delle istituzioni, con i vincoli oggettivi e personali;
- la capacità di equilibrare, scomporre e ricomporre. L'educatore, lavorando in situazioni complesse in cui si manifestano, a volte, conflitti d'interessi tra le parti (ad esempio, gli interessi dei genitori e dei figli non sempre coincidono, così come gli interessi della scuola e della famiglia), è chiamato a ricercare faticosamente indizi e segnali di cambiamenti possibili, di negoziazione dei conflitti passando necessariamente attraverso processi di scomposizione e ricomposizione degli interessi di ciascuno per costruire interessi convergenti.

Questa parte del documento è aperta da due testimonianze (presentate nei box seguenti) legate al lavoro dei laboratori di educativa territoriale e dei centri polifunzionali diurni, che sono utilizzate in questa sede come "caso" esemplificativo funzionale al rendere concreto quanto questo documento afferma come principi di riferimento e orientamento.

Che cosa ha significato nella tua vita l'educativa territoriale?

Kekka: "Cioè che a parte sono cambiata in questi anni, cioè perché... quando facemmo il... cioè la prima volta, come si chiama...? Il fatto dei tutor là.... Eh questo ja... cioè pure questo perché quando feci la prima volta il fatto del tutor cioè era proprio la prima volta ero piccola e... cioè mi ha cambiata, perciò è un ricordo bello perché... perché mi ha fatto più cioè mi ha fatto bene perché... come posso dire?!? Ehm... sono stata a contatto con i bambini"

E prima non eri a contatto con i bambini?

Kekka: "Sì, però in modo diverso... capito?!? Cioè ero pure io una bambina insieme ai bambini invece là avevo più una responsabilità. Capito?!?"

Tu perché questo lo consideri un ricordo bello?

Kekka: "Perché... perché ho fatto uscire me ... cioè perché quello che... che sono io capito?!?"

Cioè ? prima non eri tu?

Kekka: "Cioè sì... però non lo so ..."

Hai sentito che questa cosa ti ha cambiato qualcosa?

Kekka: *“Sì. Ehm... cioè mi ha fatto crescere ja. Cioè mi ha fatto guardare le cose in modo diverso, capito?!?”*

In che senso?

Kekka: *“Cioè, come te lo devo spiegare?!? ... io facciamo un esempio no... se prima io, quando ero piccola, avevo voglia di vincere, io per esempio non è che è assai ... la voglia è quella di partecipare, pure se non vinciamo non fa niente capito?!?”*

Testimonianze di una ragazza sull'esperienza nel LET

In questa prima testimonianza, un dialogo serrato tra l'educatore e Kekka, si può cogliere la dimensione del metodo educativo nel momento in cui Kekka, ricordando un momento importante della sua esperienza nel servizio, opera una connessione tra attività svolta (*“la prima volta che ho fatto il tutor”*), cambiamento (*“io, là avevo più responsabilità”*), tentativo di spiegazione del cambiamento (*“perché ha fatto uscire me”*), tentativo di individuare il processo vissuto (*“cioè, mi ha fatto guardare le cose in modo diverso”*). È metodo perché, senza rendersene conto, Kekka, ha fatto quanto indicato precedentemente a proposito del metodo, laddove si affermava che il metodo può essere inteso come la strada o itinerario che si percorre per raggiungere gli obiettivi definiti o come il processo di indagine sul proprio agire. Kekka, di fatto, opera un pensiero retrospettivo nel quale svolge un'indagine “grezza” sul proprio agire: riconosce eventi, fattori, variabili, esiti, cause e li collega gli uni agli altri in una connessione, nella sua riflessione, logica, consequenziale, lineare. Probabilmente l'educatore o gli educatori che hanno sviluppato l'intervento educativo con Kekka potrebbero parlare di un suo percorso di crescita come altrettanto lineare oppure potrebbero parlarne come di un percorso non lineare, caratterizzato da salti, cambiamenti continui di percorso, traiettorie (un esempio di ciò è il discorso di Kekka). Ci si potrebbe chiedere se nella mente degli educatori tutto era stato pensato, progettato, immaginato, analizzato, considerato. Certamente tutte le ipotesi sono possibili ma è difficile immaginare che gli educatori di Kekka avessero completamente chiaro il percorso che lei avrebbe compiuto né la certezza che un percorso si sarebbe compiuto, soprattutto con un esito come quello che la stessa ragazza attesta (*“mi ha fatto guardare le cose in modo diverso”*). Forse la vita di Kekka non è molto cambiata ma, certamente, le parole che lei propone documentano che lei è cambiata: nel suo modo di osservare e vivere la sua vita, di dare valore a ciò che vive e a ciò che è.

Educativamente parlando, sono esiti molto importanti che non si raggiungono in modo scontato né facilmente. Potrebbe essere interessante – come operatori – cercare di fare lo stesso tipo di riflessioni di Kekka, cioè costruire, a ritroso, una catena di eventi con dei tentativi di descrizione e spiegazione degli esiti e poi confrontare quanto prodotto nella riflessione della ragazza a quanto prodotto nella riflessione degli operatori. Tutto ciò è agire un metodo, ovvero cercare di indagare, riflettere sull'agire per non accontentarsi della sola descrizione. Nel fare questo lavoro gli operatori sono chiamati a porsi tanti interrogativi per comprendere se quanto accaduto è avvenuto per puro caso, a seguito di un pensiero intenzionale lucido e chiaro oppure a seguito di eventi concatenati non previsti. In ogni caso la

partenza del processo che Kekka identifica è chiaro: la prima volta che ho fatto la tutor.

Da questo può nascere una riflessione sul metodo educativo di particolare importanza che in questa occasione si può delineare semplicemente mettendo in sequenza degli interrogativi: perché gli educatori di questo LET hanno deciso di proporre a dei ragazzi partecipanti di assumere la funzione di tutor verso altri? Come ci sono arrivati a pensare questa idea? Quale ipotesi educativa (o, meglio, quale costrutto teorico) è possibile cogliere dietro questa idea? Come, questa ipotesi, può davvero attivare un processo di crescita o quanto meno concorrere al processo di crescita della ragazza? Quali fattori sono da tenere sotto osservazione per permettere all'esperienza di raggiungere le potenzialità che le sono state riconosciute? Come passare dall'esperienza vissuta all'apprendimento, dall'esperienza al cambiamento?

Tante domande ma, in realtà, tante altre se ne potrebbero fare. La semplicità di un'esperienza come questa raccontata evidenzia la complessità dell'agire educativo: ciò che conta non è la sofisticazione (o la "ricchezza" o "bellezza") dell'esperienza pratica che si mette a disposizione del bambino o dell'adolescente, quanto accompagnare l'esperienza con un processo guidato di rielaborazione dell'esperienza.

In questo senso il dialogo documentato è un'esemplificazione del metodo nel lavoro educativo dei LET e, per alcuni aspetti, ha più valore degli stessi contenuti trattati nel dialogo stesso, peraltro tutti importanti:

- l'educatore invita la ragazza a considerare quale significato ha avuto il servizio nella sua vita,
- la ragazza tenta una prima spiegazione,
- l'educatore invita la ragazza a precisare,
- la ragazza risponde tentando una prima spiegazione,
- l'educatore invita la ragazza a spiegare il perché di quanto dice,
- la ragazza risponde nel merito sia spiegando ulteriormente sia aiutando l'educatore a comprendere quanto espresso con un esempio concreto.

In questo dialogo, analizzandolo come un evento educativo, e non solo come un'occasione di acquisizione d'informazioni, si può cogliere – in filigrana – la presenza degli aspetti di metodo enucleati nel capitolo precedente. Ad esempio, si possono cogliere:

- la capacità di personalizzare: si può immaginare che gli educatori del LET possano utilizzare l'attribuzione di responsabilità verso i bambini più piccoli come occasione educativa ma probabilmente con chi agire e quando agire questa modalità, è legato a un processo di personalizzazione;
- la capacità di valorizzare: Kekka, nel dialogo è accompagnata in un processo di scoperta e di attribuzione di significato;
- la capacità di organizzare contesti di apprendimento: a Kekka sono state offerte delle opportunità che avrà colto alcune in parte e alcune in modo completo, ma in questo caso il dialogo rappresenta una possibile ideale conclusione dell'esperienza, dando alla ragazza la possibilità di rendere consapevole l'apprendimento.

Lorenzo era enorme da piccolo, sempre bianco come il latte e due guance rosso fuoco. Tutti lo prendevano in giro anche per un suo modo particolare di rapportarsi. Una famiglia molto povera, un fratello drogato e poi un nipote con problemi comportamentali. Frequenta il centro di educativa fino alla fine della terza media. Poi inizia le superiori, raramente lo vediamo in quartiere, sempre molto distante. Mi cerca dopo il diploma. “Vorrei chiederti un aiuto nel capire se posso affrontare l’università e cosa scegliere”. Insieme cerchiamo, lo aiuto con l’iscrizione online, capiamo che se riesce a completare gli esami in tempo perché poi c’è il rimborso. Comincia a ripetermi i primi suoi esami (sceglie l’indirizzo lingua giapponese), faccio finta di capire. Intanto supera gli esami. Quest’anno si è laureato, una tesi sul “viaggio” in Giappone. La festa presso il Centro con la sua famiglia e i nuovi nipoti che da qualche anno lo frequentano anche loro. Nei ringraziamenti della tesi ci sono anch’io: “Grazie per avermi accompagnato in questo “viaggio universitario”. Senza di voi non sarei mai arrivato fin qui, Adesso mi aiutate con la specialistica?”

Testimonianza di un’educatrice di un centro polifunzionale

Anche la seconda testimonianza (un ricordo operato da un’educatrice di un centro polifunzionale) propone aspetti di particolare interesse nel percorso di ricostruzione del metodo nell’agire socioeducativo.

Lorenzo, nei ricordi dell’educatrice – pur essendo trascorso molto tempo da quando ha iniziato la frequentazione del Centro (si può immaginare non meno di una quindicina di anni) – è descritto in modo personale, non generico, indistinto. Se ne propongono caratteri fisici precisi (*era enorme, pur essendo piccolo di età, sempre bianco con le guance rosse*), la storia familiare, un particolare modo di rapportarsi ai coetanei....

Lorenzo ha già concluso la sua partecipazione al Centro (*ha frequentato fino alla fine della terza media*).

Di Lorenzo, grazie a questo ricordo, si sa che in un momento successivo alla conclusione della frequentazione (dopo la conclusione della scuola superiore), si rivolge di propria iniziativa all’educatrice per chiedere un aiuto: *“Vorrei chiederti un aiuto nel capire se posso affrontare l’università e cosa scegliere”*. Giuseppe è aiutato dall’educatrice del Centro. Il tempo passa e si arriva ai giorni nostri: Giuseppe si è laureato, fa la festa al Centro (con la famiglia e i nipoti, nuovi frequentatori del Centro). L’educatrice sfogliando la tesi, nota il ringraziamento personale a lei *“Grazie per avermi accompagnato in questo “viaggio universitario. Senza di voi non sarei mai arrivato fin qui.”* e anche qualcosa di più *“Adesso mi aiutate con la specialistica?”*

Anche questo breve racconto è un documento che straordinariamente riesce a documentare la complessità e la bellezza del lavoro educativo e il metodo nel lavoro socioeducativo di questi servizi.

In prima istanza, questa storia riesce a dare conto di come nei processi educativi che in questi servizi si attivano sia bene identificabile il momento di avvio degli stessi ma mai, o quasi mai, il momento del termine dei medesimi: Lorenzo ritorna più volte al Centro, anche da adulto, per chiedere e ricevere un aiuto educativo e magari ritornerà anche in futuro pur se lavoratore, marito, padre, ecc.

Lorenzo ha chiaro che il servizio, e gli educatori che in esso operano, sono una risorsa ma adesso che è adulto, ha ben chiaro che la responsabilità di agire/attivare la risorsa educativa è sua (non più dei servizi sociali o della scuola o dei suoi genitori) e per farlo occorre che Lorenzo riconosca prima di tutto a se stesso di avere un bisogno o un desiderio o un'esigenza o un problema. Qualsiasi sia il contenuto che attiva Lorenzo, ciò che si può osservare è che Lorenzo si muove, agisce, cerca, chiede, accoglie l'aiuto che gli viene offerto.

Lorenzo ha chiaro che il servizio è una risorsa anche perché ha già accumulato molti eventi educativi nel servizio, ha sperimentato le potenzialità di cambiamento e di supporto che il Centro può offrire, non chiede nulla di più di ciò che il Centro può dare: *“essere accompagnato nel suo viaggio del divenire adulto”*.

Lorenzo ha identificato, magari in modo grezzo, la sua area di criticità: i processi di scelta/decisione ed è quando sente di essere in difficoltà – anche più semplicemente, per non sentirsi solo – senza “vergogna” chiede aiuto perché sa (in quanto lo ha già sperimentato) che l'aiuto che potrà ricevere è un processo di supporto e non di sostituzione delle sue competenze.

Lorenzo è capace di riconoscere l'aiuto ricevuto, di ringraziare utilizzando anche simbolicamente un momento/evento importante (la tesi di laurea) come occasione per riconoscere prima di tutto a se stesso, poi alle persone direttamente interessate e poi a tutto il mondo, il valore del processo educativo che ha vissuto. Lorenzo poteva dire semplicemente a voce, in modo diretto all'educatrice, il suo grazie. Invece, sceglie di scrivere questo ringraziamento nella tesi, un documento pubblico, istituzionale: straordinariamente Lorenzo decide che il valore del processo educativo che ha vissuto necessita di un riconoscimento nella sua forma altrettanto importante.

Anche in questa breve storia è possibile scoprire tracce del metodo educativo. Da un lato, si può cogliere la capacità – nella descrizione (e presumibilmente nell'agire educativo alla base dei ricordi) degli educatori di considerare il bambino/adolescente/giovane nella pienezza e globalità della sua vita, nella complessità delle relazioni e reti di riferimento, nella molteplicità dei contesti culturali, sociali in cui si è inseriti, nella particolarità del suo percorso di vita. Dall'altro, si può cogliere la capacità di organizzare e vivere l'agire educativo nella prospettiva del realismo e della flessibilità: Lorenzo bambino è diverso dal Lorenzo adolescente e da Lorenzo neolaureato. L'aiuto che chiede oggi richiede agli operatori del Centro di agire un nuovo (diverso da quelli del passato) setting educativo, ma il metodo può rimanere lo stesso: fare insieme, capire e aiutare a capire, ascoltare, manifestare interesse e disponibilità nel trovare soluzioni pur non essendo più un bambino da seguire.

3.3 ... per individuare orientamenti condivisi

Attraverso il percorso di lavoro, è stato possibile selezionare alcuni contenuti metodologici di particolare rilevanza nel lavoro socioeducativo, condivisi tra i diversi operatori e servizi educativi. Il confronto ha portato all'individuazione di cinque contenuti, da considerarsi né gli unici possibili né i più importanti, quanto quelli che, al momento, sono sembrati particolarmente significativi e presenti nei diversi servizi e che quindi possono costituire patrimonio orientativo comune:

- la dimensione della partecipazione/protagonismo del bambino/famiglia nella costruzione dell'intervento;
- la flessibilità/rigidità dell'intervento;
- l'approccio "patologico" o "salutogenico" entro cui si colloca l'intervento;
- il tipo di processi di apprendimento che si intende proporre;
- la dimensione di esclusività o meno dell'intervento.

Considerando questi aspetti, il confronto sviluppato nei seminari e nei laboratori ha portato alla luce molteplici dimensioni di assonanza e vicinanza metodologica, pur riconoscendo il valore di alcune diversità e caratterizzazioni metodologiche di ciascuno dei tre servizi.

Considerando solamente questi aspetti (ma un lavoro più approfondito potrebbe portarne a individuarne altri) emerge la possibilità di delineare alcuni macro-orientamenti metodologici:

- a. un primo orientamento vede lo sviluppo dell'intervento educativo centrato sul punto di vista esclusivamente dell'educatore e dell'ente per cui opera che definisce "bisogni educativi" su cui operare principalmente, definisce gli obiettivi da assumere, le azioni da compiere nonché le modalità concrete e nel quale il livello di partecipazione del soggetto educando (bambino/famiglia) è minimo e limitato esclusivamente alla possibilità di aderire o meno alle attività. Si tratta di un orientamento che necessariamente opera privilegiando la dimensione della standardizzazione e che conseguentemente è facile che sia "mosso" da un approccio "patologico" piuttosto che "salutogenico", in quanto al centro sono poste le carenze e i problemi di bambini e famiglie. È un orientamento che propone, principalmente, processi di apprendimento di tipo induttivo. Infine, coerentemente con questa impostazione, si può immaginare che questo orientamento tenda a non considerare la dimensione della flessibilità come un valore aggiunto dell'intervento stesso e tenda a concepire come maggiormente adeguata una concezione di maggiore esclusività dell'intervento (in quanto l'integrazione con altri soggetti potrebbe apportare elementi di confusività e criticità). Grande attenzione in questo orientamento è assegnata ai contenuti dell'intervento educativo e alle tecniche utilizzate;
- b. un secondo orientamento vede lo sviluppo dell'intervento educativo centrato sul tentativo di trovare un equilibrio tra il punto di vista dell'educatore e quello dell'educando (bambino/famiglia). L'attenzione centrale si sposta da contenuti/tecniche ai processi, con particolare focalizzazione dei processi di co-costruzione o, utilizzando altre espressioni, di partecipazione, protagonismo e negoziazione di interessi, bisogni, aspirazioni, volontà, mettendo in atto processi di apprendimento sia di tipo induttivo che

deduttivo. È un orientamento che valorizza l'approccio "salutogenico" in quanto valorizza l'emersione e la valorizzazione di competenze e risorse nonché l'apporto di altri soggetti. Conseguentemente accoglie la possibilità di agire in modo non rigido con una grande apertura e disponibilità a rendere flessibile l'intervento;

- c. un terzo orientamento sposta la centratura sull'educando (bambino/famiglia) che diventa il fulcro dell'intervento educativo stesso e che determina una posizione decentrata dell'educatore che deve operare per capire cosa il bambino/famiglia voglia o desideri (in altri termini, quale domanda educativa il soggetto esprima) e valutare come rispondere in modo adeguato. È un orientamento che porta all'estremo la dimensione della flessibilità, che diventa necessaria per dare risposta in modo del tutto individualizzato ai tanti bisogni dei diversi soggetti. Spostando l'attenzione sull'educando è questi che in un qualche modo determina anche l'approccio di base ("patologico" o "salutogenico"), il tipo di apprendimento (deduttivo o induttivo) e la possibilità o meno di interventi integrati con altri.

Questi orientamenti così delineati, anche se possono apparire eccessivamente polarizzati, vanno considerati come posizionati su di una sorta di continuum: da un lato del continuum può essere collocato il primo orientamento centrato sulla rilevanza dell'educatore, dall'altro si situa il terzo centrato sulla rilevanza dell'educando e in posizione mediana quello centrato sulla rilevanza di entrambi i soggetti. Come accade abitualmente, i poli estremi, così come la posizione mediana, non sono facilmente riscontrabili allo stato puro nella realtà, ma ciononostante mantengono una loro funzione esplicitante ed esemplificativa consentendo di chiarire, almeno in parte, gli orientamenti individuali degli operatori e dei gruppi di lavoro. Questa articolazione potrebbe consentire di meglio comprendere se i tre servizi (laboratori di educativa territoriale, centri polifunzionali diurni e poli territoriali per la famiglia) presentano tratti metodologici comuni in misura prevalente o se prevalgono tratti metodologici parzialmente o molto diversificati.

Il confronto sviluppato nei seminari e nei laboratori ha permesso di portare alla luce molteplici dimensioni di assonanza e vicinanza metodologica che trovano nel secondo orientamento una possibile "casa" comune, pur mantenendo il valore del riconoscimento di alcune diversità.

Anche in questo caso, l'analisi di alcune storie (Marika, Federico e Antonella), legate all'intervento dei poli territoriali per la famiglia, aiuta a rendere comprensibile quanto affermato intorno al metodo.

Marika, bambina di 9 anni, è diventata attivatrice di intervento sin dal primo colloquio sostenuto insieme alla madre, già nota ai servizi sociali, come beneficiaria di un precedente intervento domiciliare a favore del suo secondogenito. La minore ha subito attirato l'attenzione su di sé, mostrando ostilità e risentimento verso i genitori e verso la sua attuale condizione di vita (vive con la madre, i due fratelli maggiori, la nonna e una zia della madre, in un'abitazione poco idonea in quanto viene privata dei suoi spazi e dei suoi bisogni), ma anche il desiderio di essere ascoltata, aiutata e supportata.

Pertanto, a partire da questo incontro, sono stati attivati a suo favore una sinergia di interventi: il tutoraggio, il sostegno psicologico e il gruppo bambini.

Il primo progetto ha previsto la presenza di un tutor, come supporto all'intero nucleo familiare, allo scopo di facilitare e migliorare la relazione madre-figlia; il secondo intervento invece, era mirato a sostenere la minore nell'elaborare e affrontare la separazione dei genitori e la "scoperta" di un nuovo fratello (figlio del padre, nato da una precedente relazione).

Marika è apparsa, seppur molto sofferente, piena di risorse e soprattutto ben disposta a instaurare una relazione con entrambi gli operatori (la tutor e la psicologa), basata sulla fiducia e sul rispetto reciproco.

All'interno del gruppo bambini, Marika si è resa protagonista attiva della sua vicenda esistenziale rinforzando quanto emerso dai colloqui di sostegno psicologico, fornendo ulteriore materiale sul quale continuare a lavorare con lei.

Marika ha così avuto una funzione anche di ponte tra gli operatori e il nucleo familiare "allargato" che la circondava, consentendo di fare un lavoro ad ampio spettro. Ha assunto la funzione di ponte sia grazie alle sue risorse personali, sia grazie alla fiducia acquisita negli operatori e dunque grazie al lavoro psicoeducativo svolto da questi ultimi.

La piccola attraverso la sua apertura e la sua disponibilità ha consentito agli operatori di poter cooperare e agire sinergicamente co-costruendo un percorso "terapeutico" a più voci e con differenti azioni. Ciascuna ha contribuito, in modo differente, ad accrescere l'autostima di Marika e dunque la possibilità di potersi fidare di figure nuove, altre rispetto a quella familiari maltrattanti.

In particolare, attraverso i colloqui di sostegno è stato effettuato un lavoro sulle emozioni, sulla consapevolezza della loro funzione e delle competenze "immaginarie", quella che ha restituito a Marika quella dimensione di desiderio tanto deprivata e da sempre castrata.

L'intervento del tutor ha assunto una valenza maggiormente pedagogica, ha consentito alla minore di rapportarsi alle sue figure familiari, in quanto sono stati apportati dei "correttivi" nel "qui e ora" della relazione.

Infine, il gruppo bambini, ha consentito a Marika di confrontarsi in una dimensione paritaria, libera dal pregiudizio, che le ha consentito di socializzare e aprirsi al confronto.

La tridimensionalità dell'intervento ha, in tal modo, attivato, in Marika, le sue risorse e potenzialità, consentendo agli operatori di monitorare il miglioramento e promuovere di volta in volta nuove attività che corrispondono ai suoi reali bisogni.

Testimonianza di un'educatrice dei poli territoriali per la famiglia

Federico, 16 anni, non va più a scuola, vive tra timori e ansie per il suo futuro. Guardando il contesto nel quale vive, teme di “fare una brutta fine, di fare brutte cose, magari a qualcuno” (dice). Questi timori lo portano a desiderare addirittura di andare in una comunità per essere controllato e avere quelle regole che a casa non sente di avere. Sostiene di volere più ordine nella sua vita ma manifesta paura davanti al cambiamento.

Quando incontra il tutor pensa di aver trovato qualcuno in grado di organizzargli la vita.

In una prima fase ha riempito il suo tempo con tante attività, senza una reale partecipazione emotiva, senza impegnarsi realmente in nessuna di esse.

Non mostra al tutor o alla famiglia di avere le idee chiare.

A questo punto il tutor, accompagna Federico in un percorso di autoconsapevolezza delle proprie capacità e delle proprie aspirazioni, mettendolo al centro di un processo decisionale legato alle attività da intraprendere, coinvolgendo in primis la famiglia, la quale, dopo le prime reticenze dovute a una naturale diffidenza iniziale verso il tutor (che risulta essere pur sempre uno sconosciuto), si è resa disponibile a partecipare a questo percorso.

Federico, supportato dal tutor, comincia a fare delle ricerche sui diversi corsi professionalizzanti attivati nel territorio, e dopo aver visitato le strutture per avere maggiori informazioni, e aver compreso le finalità di ciascuno, sceglie di voler frequentare un corso per diventare pizzaiolo.

Pian piano, il ragazzo acquista sempre maggiore sicurezza e a luglio partecipa a un campo estivo, insieme ad altri coetanei, dove non solo ha la possibilità di confrontarsi con loro, ma ha anche l'occasione di fare un piccolo corso di formazione per poi seguire nello stesso progetto i bambini più piccoli.

È tornato molto entusiasta da questa esperienza, desideroso di poter essere utile agli altri.

Testimonianza di un educatore dei poli territoriali per la famiglia

Antonella, 11 anni, si mostra come una bambina intelligente ma che spesso risulta oppositiva, aggressiva sia da un punto di vista comportamentale che verbale, sia con il fratello minore che con la madre con la quale ha un rapporto altamente conflittuale. Il padre non lo vede da tempo.

La madre, spesso triste, non riesce ad avere un atteggiamento autorevole con i figli, mostrandosi talvolta lassista.

Inizialmente Antonella non è stata collaborativa con la tutor, anzi! Faceva di tutto per attaccarla, anche solo criticando aspramente ciò che faceva.

La tutor non si è data per vinta davanti ai muri che la bambina aveva eretto ma, approfondendo la conoscenza della minore, ha individuato una particolare passione per le attività creative. Ha allora avviato un percorso creativo di realizzazione di manufatti, che talvolta vedeva coinvolti anche il fratellino e la madre.

All'inizio di questo percorso, si legge in un commento scritto dalla minore, dopo aver realizzato insieme delle coccinelle: "è stato divertente fare le coccinelle, ma quelle di L. sono brutte, sembrano vecchie e con la varicella!", questo a indicare che anche un semplice lavoretto diventava occasione per allontanare gli altri e la tutor in particolare.

Tuttavia, con il passare del tempo il canale creativo ha permesso alla tutor di aprirsi una breccia nel muro eretto da Antonella verso gli altri, e alla bambina di lasciarsi andare a un rapporto di fiducia verso la tutor, trovando nella manualità un canale diverso attraverso il quale lasciar sfogare la rabbia che aveva dentro, e tradurla in qualcosa di positivo realizzato con le sue mani. L'attività creativa ha permesso ad Antonella di lavorare sulla propria resilienza e sul rispetto dei ruoli, aiutandola a comprendere l'importanza di rivolgersi all'altro interlocutore semplicemente formulando richieste prima di far subentrare l'orgoglio e il rancore che scatenano le reazioni di aggressione e ricatto (dinamiche spesso osservate nel nucleo).

Testimonianza di un'educatrice dei poli territoriali per la famiglia

Attraverso le storie si possono concretizzare i contenuti del metodo educativo nel lavoro dei servizi territoriali napoletani prima descritti per titoli. Sono evidenti, infatti, l'attenzione a:

- a. rendere i bambini e gli adolescenti protagonisti dell'intervento educativo stesso (ognuno per quanto gli è possibile):
 - *Ad esempio, con Marika il lavoro educativo svolto le ha consentito di esprimere specifiche capacità che le hanno permesso di svolgere, tra l'altro, anche una funzione di ponte tra gli operatori e il nucleo familiare allargato.*
 - *Con Federico, il lavoro dell'educatore ha creato le condizioni affinché egli potesse iniziare un percorso di autoconsapevolezza delle proprie capacità e aspirazioni.*
- b. privilegiare un approccio che bilanci l'attenzione agli aspetti di problematicità/carenza con l'attenzione agli aspetti di agio-benessere/risorse in bambini/famiglie:
 - *Con Antonella, la tutor non si è data per vinta davanti ai muri che la bambina aveva eretto ma, approfondendo la conoscenza della minore, ha individuato una particolare passione per le attività creative.*
 - *Marika appare agli educatori, seppur molto sofferente, piena di risorse e soprattutto ben disposta a instaurare una relazione con entrambi gli operatori (la tutor e la psicologa), basata sulla fiducia e sul rispetto reciproco.*
- c. ricercare e proporre esperienze di apprendimento sia in chiave deduttiva sia in chiave induttiva, costruendo situazioni in cui l'educatore si assume la

responsabilità di mettere a disposizione contenuti e tecniche particolari e di agire per far scoprire nuovi contenuti a partire dalle esperienze:

- *Pian piano, Federico acquista sempre maggiore sicurezza e a luglio partecipa a un campo estivo, insieme ad altri coetanei, dove non solo ha la possibilità di confrontarsi con loro, ma ha anche l'occasione di fare un piccolo corso di formazione per poi seguire nello stesso progetto i bambini più piccoli.*
 - *L'attività creativa ha permesso ad Antonella di lavorare sulla propria resilienza e sul rispetto dei ruoli, aiutandola a comprendere l'importanza di rivolgersi all'altro interlocutore semplicemente formulando richieste, prima di far subentrare l'orgoglio e il rancore che scatenano le reazioni di aggressione e ricatto.*
- d. privilegiare un approccio flessibile, aperto al “qui e ora”, alla mutevolezza delle condizioni di vita di bambini e famiglie e alla mutevolezza delle dimensioni emotive in gioco:
- *L'intervento del tutor ha assunto per Marika una valenza maggiormente pedagogica, ha consentito alla minore di rapportarsi alle sue figure familiari, in quanto sono stati apportati dei “correttivi” nel “qui e ora” della relazione.*
 - *Con il passare del tempo, il canale creativo ha permesso alla tutor di aprirsi una breccia nel muro eretto da Antonella verso gli altri, e alla bambina di lasciarsi andare a un rapporto di fiducia verso la tutor, trovando nella manualità un canale diverso attraverso il quale lasciar sfogare la rabbia che aveva dentro, e tradurla in qualcosa di positivo realizzato con le sue mani.*
- e. considerare l'apporto di altri soggetti (servizi, agenzie, organizzazioni) non come “accidente” da evitare, ma come opportunità da cogliere nel percorso, consapevoli che questi soggetti altri comportano sempre un aumento delle dimensioni di complessità nell'intervento stesso:
- *La tridimensionalità dell'intervento ha attivato in Marika le sue risorse e potenzialità consentendo agli operatori di monitorare il miglioramento e promuovere di volta in volta nuove attività che corrispondono ai suoi reali bisogni.*
 - *Federico, supportato dal tutor, comincia a fare delle ricerche sui diversi corsi professionalizzanti attivati nel territorio, e dopo aver visitato le strutture per avere maggiori informazioni, e aver compreso le finalità di ciascuno, sceglie di voler frequentare un corso per diventare pizzaiolo.*

Le tre storie nella loro semplicità raccontano un lavoro socioeducativo, non solo inteso come insieme di eventi, fatti, dialoghi, pensieri, azioni, successi, insuccessi, risorse, ecc. ma, anche, come approccio metodologico. Le descrizioni degli educatori, sintetiche ma chiare, aiutano a comprendere (a “svelare”) cosa sta dietro l'agire dell'educatore. Come già proposto in precedenza, l'atteggiamento riflessivo non si attiva alla ricerca di certezze assolute, di indizi da sommare uno all'altro come avviene nei serial televisivi di indagine medico legale per scoprire la verità. Più modestamente, l'atteggiamento riflessivo si attiva alla ricerca di possibili significati, consapevoli che essi sono tali in riferimento a un soggetto, a un oggetto, a un

tempo, a uno spazio. Lo stesso soggetto, in altro tempo o altro spazio potrebbe arrivare a attribuire e riconoscere significati diversi all'oggetto/esperienza.

Questa irriducibile soggettività è parte integrante del lavoro educativo in quanto esso è lavoro relazionale, nel quale entrambi i soggetti (educatore e bambino, educatore e genitore) contribuiscono a creare-generare-sviluppare l'intervento educativo, seppur con responsabilità e ruoli differenti.

L'atteggiamento riflessivo, quindi, è occasione di uno sguardo non frettoloso, superficiale, generico sull'agire educativo ma attento, paziente, approfondito.

In questo senso il metodo, nel lavoro educativo, è al contempo l'itinerario che l'educatore decide di intraprendere per arrivare (presumibilmente) agli esiti attesi ma, anche, il processo di rielaborazione del percorso realmente realizzato.

Tutto ciò, quindi, dà concretezza all'istanza – più volte richiamata nel testo – di un intervento educativo che conosce e costruisce mentre agisce, di un lavoro educativo che non può che essere al contempo azione e ricerca sociale.

Si tratta di una prospettiva metodologica che mette in gioco una competenza professionale molto sofisticata, capace al contempo:

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

3.4 ... per ritornare al punto da cui è iniziato il percorso

A conclusione del documento è doveroso ritornare alle "domande" (**questioni di fondo**) che stavano alla base del percorso formativo per tentare di tracciare qualche, seppur provvisorio, punto di arrivo:

- quale il "senso" possibile per l'azione educativa nel contesto napoletano?
- quali sfide pone il lavoro con bambini, ragazzi e famiglie e come poter leggere i bisogni?
- quale il ruolo dell'educatore nella complessità?
- come rinnovare il "posizionamento" di questi servizi e rafforzare il loro ruolo di "presidio pubblico"...
- come far emergere e mettere in condivisione il patrimonio di esperienze e saperi...?

Il lavoro di riflessione, confronto, analisi, condotto attraverso i seminari e i laboratori, è stato, per il contesto napoletano – dei servizi sociali e servizi socioeducativi territoriali – una preziosa opportunità, metaforicamente, di fare una sosta. Come in un lungo viaggio in auto ogni tanto si sente il bisogno di una sosta grazie alla quale si risponde a tanti bisogni (più o meno importanti): riposare,

controllare il percorso, verificare se nell'auto tutto funziona bene, andare in bagno, mangiare o bere qualcosa, fare quattro passi per sgranchire le articolazioni, giocare e distrarsi, comprare qualcosa di necessario, fumare, telefonare, leggere o inviare dei messaggi o mail, prendere decisioni e cambiare qualcosa nella parte rimanente del viaggio, guardarsi indietro e vedere la strada fatta fino a quel momento, prendere il tempo per godersi lo spettacolo della natura e dell'ambiente in cui si è.

Il percorso formativo con gli educatori dei laboratori di educativa territoriale, dei centri polifunzionali diurni e dei poli territoriali per la famiglia, nonché dei centri di servizi sociali territoriali, uscendo dalla metafora è stato esattamente tutto ciò: un'occasione per...

Ciascuno dei partecipanti ha colto la parte di occasione, tra le tante indicate, che maggiormente sentiva propria o vicina ai propri bisogni/desideri/interessi: c'è chi ha colto la possibilità di un lavoro principalmente centrato sui contenuti trattati, c'è chi ha colto l'occasione di lavorare sulle proprie emozioni connesse al ruolo educativo e chi ha valorizzato la dimensione relazionale, dell'incontro con altri operatori, altre esperienze diverse da sé. Non è essenziale che tutti abbiano utilizzato l'opportunità nello stesso modo o che tutti abbiano colto le stesse cose... non è neanche essenziale che tutti siano arrivati alle stesse conclusioni. Ciò che è essenziale, invece, coerentemente con tutta la riflessione proposta nelle pagine precedenti, è che ciascun operatore (dei servizi sociali o dei differenti servizi educativi) abbia colto che questo lavoro implica saper stare nella complessità e nell'incertezza e che gli altri (cioè gli altri operatori, il contesto comunitario nel quale si agisce, gli stessi destinatari dell'intervento) sono una risorsa (forse la più preziosa) ma, al contempo, un ostacolo (forse uno dei più difficili con cui misurarsi) nel proprio agire. Allo stesso modo ciascun operatore (educatore o assistente sociale o psicologo che sia) è per gli altri risorsa/ostacolo.

È questa la sfida più importante che il sistema dei servizi socioeducativi territoriali napoletani è chiamato ad affrontare: agire nella complessità consapevolmente richiede uno sguardo nuovo, prima che pratiche innovative. Uno sguardo nel quale – e grazie al quale – ci si rende conto che come educatori e come organizzazione di lavoro sociale ed educativo concorriamo alla complessità sociale: non esiste una realtà nella quale vi è chi ha problemi, bisogni e vicende difficili e chi, con competenze, esperienze e risorse (e senza complessità) è chiamato a risolvere i problemi, trovare modi per soddisfare i bisogni, rendere più facili le difficoltà. Gli educatori (e le organizzazioni che predispongono, impostano, sviluppano, curano, sostengono, monitorano, modificano, valutano il loro lavoro) sono parte della complessità perché ne vivono di proprie e perché concorrono a generarne con il loro lavoro.

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

Questa strada è difficile: chiede molto a tutti gli operatori e promette poco.

Promette, però, soprattutto di rendere il lavoro degli educatori più comprensibile a sé e agli altri, più apprezzabile, più valorizzabile. Ma, anche, più umile e consapevole dei rischi che sono connessi all'esercizio del ruolo educativo sperando di arrivare a non sentirsi (e non essere vissuti dagli altri) come "esperti di troppo"¹³.

¹³ Il richiamo è a un libro di Ivan Illich, *Esperti di troppo*, Trento, Erickson, 2008 (prima ed. 1977), che porta al centro delle questioni della nostra società il peso invalidante che le professioni sociali svolgono (possono svolgere) nei confronti delle persone.

PER APPROFONDIRE**1. *Ripartire dalla storia per valorizzare il presente e costruire il futuro*****1.1 Anni '60/'70: alla ricerca delle radici**

Gli interventi socioeducativi di cui si parla in questo documento prendono slancio e sviluppo dalla legge nazionale 285/1997 ma s'innestano su attività, strutture e interventi già da qualche tempo presenti nella città, almeno fin dalla fine degli anni Sessanta.

È all'interno del magma variegato, e a volte confuso, nato verso la fine degli anni Sessanta – composto di movimenti studenteschi, movimenti politici ed extraparlamentari, gruppi territoriali – che si muovono i primi gruppi informali che pensano l'animazione come uno strumento di educazione alternativo che potesse liberare la fantasia e la creatività dei bambini e allo stesso tempo potesse costituire un momento di pratica della libertà e di controinformazione, di affermazione di valori e di idee delle cosiddette subculture popolari. Sono gruppi che utilizzano spesso la tecnica del teatro e del teatro di strada; l'animazione di strada come riappropriazione della città e recupero degli spazi a un uso collettivo; l'attività di doposcuola alternativo dove i programmi scolastici venivano messi in discussione e a volte apertamente contestati¹⁴. La loro azione era caratterizzata da una forte tensione ideale e dalla convinzione che l'azione educativa, con riferimento alle esigenze di vita dei bambini e delle loro comunità di appartenenza, non potesse essere separata completamente dall'agire politico più complessivo.

I riferimenti teorici di quelle iniziative erano rintracciabili nel pensiero di:

- Célestin Freinet, che con la sua proposta pedagogica e metodologica mirava a rompere una tradizione che vedeva i figli delle classi popolari in condizioni di inferiorità nei confronti delle classi egemoni (proposta pedagogica che veniva assunta come base fondante dal Movimento di cooperazione educativa - MCE);
- Paulo Freire, il quale attribuiva un ruolo fondamentale alla parola, al dialogo, alla comunicazione unitamente alla presa di coscienza oggettiva e critica, ai valori di amore, libertà, democrazia, giustizia e parlava di coscientizzazione degli oppressi;
- don Lorenzo Milani, che, seppure non ritenesse la sua esperienza della Scuola di Barbiana un modello ripetibile, rappresentava un punto di riferimento perché aveva documentato le ingiustizie di una scuola ostile alle richieste e alle esigenze delle classi popolari e proponeva una scuola alternativa, del tempo pieno, dove la centralità veniva assegnata al ruolo del linguaggio e della parola, alla formazione di una coscienza critica, alla costruzione del cittadino come persona portatrice di doveri ma anche di diritti.

¹⁴ A Napoli i gruppi che operavano in questo campo erano tanti e qui se ne ricorderanno, a titolo esemplificativo, solo i due forse più rappresentativi: il Gridas (gruppo risveglio dal sonno) di Secondigliano e la Mensa dei bambini proletari di Montesanto.

Queste esperienze, unitamente alla convinzione crescente che la scuola non potesse essere la sola risposta alla domanda di formazione e di aggregazione sociale per i bambini della città, stanno alla base della decisione del Comune di Napoli, mediante la legge regionale 1 giugno 1977, n. 285 sull'occupazione, di avviare vari progetti, tra i quali quello definito "Animazione infanzia" (luglio 1978).

Per l'attuazione di tale progetto si prevedeva l'impiego di 270 giovani di cui 30 laureati e 240 diplomati per la durata di 12 mesi, per 36 ore settimanali di cui 12 per la partecipazione al corso professionale integrativo. Per ogni circoscrizione della città era previsto un gruppo di circa 15 animatori che utilizzando soprattutto locali e rapporti con le scuole del territorio, con grande inesperienza e in alcuni casi con molta buona volontà, iniziarono un lavoro capillare e costante di animazione di territorio. Con il terremoto del 1980 molti animatori furono impegnati nell'emergenza post terremoto e da quel momento iniziarono a fare un lavoro prettamente burocratico-amministrativo. Alcuni gruppi tuttavia continuarono il lavoro di animazione anche durante l'emergenza terremoto (si pensi a titolo esemplificativo ai gruppi di animazione che operavano sulle navi che ospitavano i terremotati dei palazzi crollati).

È da questi gruppi che, successivamente, si svilupparono le esperienze che hanno portato in tempi successivi alla costituzione del Centro giovanile di via S. Sofia (attualmente Mediateca S. Sofia); del Centro di documentazione e informazione giovani (attualmente Informagiovani); del Centro di ricerche e documentazione infanzia; della Ludoteca cittadina; del Centro giovani Eta Beta; del Centro di incontro giovani ragazzi di via Atripaldi (attuale Centro Asterix); del Centro laboratorio burattini Musica e ombre¹⁵.

1.2 Un rinnovato slancio con la legge n. 285/1997

Nel corso di questi ultimi anni, le attività e gli interventi socioeducativi nella città hanno trovato nuovo slancio nei piani attuativi della legge n. 285/1997 e, in seguito, con la legge n. 328 del 2000.

Già dal 1998 gli atti d'indirizzo, approvati dal consiglio comunale, promuovono l'associazionismo tra enti locali e soggetti pubblici, privati e del privato-sociale, al fine di sviluppare soluzioni progettuali e gestionali integrate nell'area dell'infanzia e dell'adolescenza.

L'esperienza di pianificazione sociale del Comune di Napoli in questo campo ha fatto sì che Napoli sia stato il primo Comune in Italia ad aver varato con una delibera il *Piano territoriale d'intervento per l'infanzia e l'adolescenza*, stipulando il relativo accordo di programma triennale tra il Comune di Napoli, l'Asl NA1, l'Ufficio scolastico regionale della Campania e il Centro giustizia minorile per la Campania e il Molise, che ha permesso l'avvio di una nuova modalità di collaborazione tra i diversi soggetti pubblici. Sostanzialmente, la realizzazione dei distinti piani infanzia e

¹⁵ Si tratta di centri costituiti con delibere di Giunta municipale negli anni dal 1986 al 1991 e finanziati con la legge n. 216 del 1991 (primi interventi in favore dei minori soggetti a rischio di coinvolgimento in attività criminose).

adolescenza ha posto la base del futuro assetto organizzativo del moderno welfare, come poi delineato dalla legge n. 328/2000.

Il Comune di Napoli ha accolto l'innovazione della legge, investendo le proprie energie nell'assolvimento degli atti di programmazione, nell'organizzazione di momenti di confronto con amministratori e operatori degli ambiti territoriali, nell'orientamento e nel sostegno alle proposte progettuali, nell'offerta di consulenza su procedure amministrative attinenti l'accordo di programma, attivando altresì una struttura di supporto destinata, tra l'altro, alla raccolta e alla valutazione tecnico-amministrativa dei progetti.

Il Piano ha avuto a Napoli il vantaggio di poter contare, nella progettazione e nell'implementazione, sia su di una pratica ampiamente sperimentata di partnership tra le istituzioni pubbliche presenti sul territorio, sia sull'esistenza di un Comitato di lotta all'esclusione sociale, in cui erano rappresentate tutte le componenti del terzo settore operanti nel territorio cittadino. Il Piano ha rappresentato, da un lato, la continuità di metodo e delle iniziative già in corso nella città e, dall'altro, una svolta innovativa tesa a rispondere, in modo più organico e diffuso, ai bisogni dell'infanzia e dell'adolescenza agendo contemporaneamente su due versanti: quello della normalità e quello del disagio.

L'opzione di fondo del Piano è rappresentata dalla scelta di operare in un'ottica bidirezionale sui contesti della normalità/ordinarietà (produzione dell'agio sociale) e sui fattori di marginalità/devianza (prevenzione del disagio), con particolare attenzione agli interstizi ove le due dimensioni si intrecciano. Pertanto le azioni realizzate dal Piano sono riconducibili a quattro micro-fattori: 1) interventi a favore dei gruppi sociali plurisvantaggiati (nomadi, figli di detenuti, disabili, ammalati, esclusi dai normali percorsi scolastici, vittime di abuso e di maltrattamento); 2) interventi a sostegno delle famiglie con minori (intensificazione delle cure per neonati, misure di accompagnamento per le famiglie affidatarie, sperimentazione di un reddito minimo vitale); 3) laboratori di educativa territoriale (gruppi di educatori impegnati in zone degradate per attività rivolte soprattutto a minori a rischio); 4) attività ludiche, iniziative educative, di animazione e qualificazione del tempo libero per tutti i bambini sia nel periodo extrascolastico che in quello estivo.

Queste azioni sono state realizzate attraverso progetti socioeducativi in stretta collaborazione con le scuole (*Fratello maggiore, Chance*); progetti sociosanitari (*Progetto Sole*); progetti educativi territoriali (*Ragazzi in città, Laboratori di educativa territoriale, La città in gioco*); progetti educativi a modalità residenziale (*Mario e Chiara a Marechiaro*); progetti e interventi di cura alla persona (*I Care*, semiconvitti, tutoraggio). A questo elenco andrebbero aggiunte tante altre micro-progettualità che sono state implementate di volta in volta con finanziamenti a pioggia, e molte di esse caratterizzate dal limite di essere isolate, poco coordinate con il resto degli interventi e per nulla documentate, motivo per cui ne resta ben poca traccia.

Dall'articolazione del Piano emerge con chiarezza la tendenza al superamento della logica terapeutica e riparativa (che ha caratterizzato in passato le politiche per i minori nella città di Napoli) e l'affermarsi di un'ottica preventiva, in particolare nel favorire progetti capaci di fornire risposte al bisogno, nella città, di luoghi di

incontro e di socializzazione per bambini e ragazzi a larga diffusione territoriale, o di attività laboratoriali in grado di stimolare e coinvolgere bambini e genitori.

È questa la scelta che ha favorito il passaggio dalla logica progettuale alla programmazione di servizi che potessero dare risposte nel medio e lungo periodo, oltre che utili per affrontare l'emergenza.

1.3 La riorganizzazione degli interventi socioeducativi: dai progetti ai servizi

Con l'adozione da parte della Regione Campania dei Regolamenti del 2009 e del 2014 in materia di autorizzazione al funzionamento e accreditamento dei servizi residenziali, semiresidenziali, domiciliari e territoriali, il Comune di Napoli ha proceduto, negli ultimi anni, a individuare i procedimenti e i soggetti per l'attuazione di quanto disposto e ad adeguare progressivamente il sistema di offerta a quanto previsto dalla normativa regionale.

Con la deliberazione n. 744/2013 la Giunta comunale ha approvato il Piano sociale di zona 2013 stabilendo di avviare per entrambe le tipologie di attività (educativa territoriale e centri diurni) una nuova procedura di convenzionamento per servizi e strutture autorizzate e accreditate, ai sensi della normativa regionale, al fine di assicurare standard qualitativi adeguati, regolamentazione dei rapporti tra l'amministrazione e gli enti erogatori delle prestazioni, nonché garanzia sulla continuità delle stesse.

Si è avviato così un complessivo e articolato processo finalizzato a strutturare poli socioeducativi diffusi sul territorio con un modello di intervento unitario, rafforzando la funzione educativa e di sostegno alla genitorialità all'interno di specifici piani educativi individualizzati.

Un approfondimento particolare è dovuto alla storia dei centri socio educativi, che affonda le sue radici nei "semiconvitti", quasi totalmente di matrice religiosa, e che solo recentemente sono al centro di un processo di rinnovamento. I tantissimi semiconvitti esistenti a Napoli sono stati continuamente rafforzati da una forte domanda proveniente dalle famiglie disagiate, abituate da sempre a delegare l'educazione dei propri figli a istituzioni più o meno chiuse (enti morali, ex-Ipab, scuole cattoliche, scuole parrocchiali) per allontanarli dai pericoli della strada. Tale richiesta ha fatto in modo che queste istituzioni non fossero mai state totalmente parte integrante della programmazione cittadina, recependo solo di tanto in tanto innovazioni e contenuti della formazione territoriale; pur ricevendo nel tempo un'attenzione economica non trascurabile da parte delle istituzioni locali e rivestendo una certa importanza all'interno delle istituzioni formative.

2. Raccomandazioni

Nel seminario finale, di restituzione e confronto sul percorso, gli operatori partecipanti sono stati invitati a pensare e scrivere una serie di raccomandazioni, cioè di auspici connessi al lavoro formativo svolto, alle consapevolezze acquisite, ai desideri maturati, ai risultati raggiunti grazie al confronto tra operatori di tutti i servizi socioeducativi e sociali della città.

Le raccomandazioni sono proposte articolate in rapporto al destinatario delle stesse: gli educatori dei servizi socioeducativi, gli assistenti sociali dei centri di servizio sociale territoriali, l'amministrazione comunale e gli enti e organizzazioni territoriali responsabili dei servizi.

L'insieme di queste raccomandazioni, unitamente a quanto descritto nelle pagine precedenti, delineano le possibili traiettorie per un proseguimento del processo avviato.

Verso gli educatori

- avere pazienza, credere in ciò che si fa;
- non perdere la speranza e mantenere elevato l'entusiasmo nonostante i risultati a volte siano minori di quanto atteso, la professione sia ancora poco riconosciuta, siano presenti ancora difficoltà organizzative;
- non perdere la capacità di stupirsi;
- farsi coinvolgere dalla disponibilità al cambiamento di bambini e famiglie;
- non sentirsi mai arrivati e onniscienti;
- far crescere la consapevolezza della propria professionalità e delle parti da sviluppare;
- non farsi abbruttire;
- continuare a pensare all'équipe come una risorsa non solo per l'operatore ma, soprattutto, per ragazzi e famiglie;
- mettersi in gioco continuamente e globalmente e investire nell'innovazione del proprio modo di essere educatori riconoscendo altre buone pratiche come stimolo per il cambiamento;
- essere credibili e autentici;
- sentirsi parte di una comunità professionale allargata, che va oltre la propria équipe e comprende gli educatori impegnati in tutti i servizi;
- nutrire riconoscimento verso gli operatori dei servizi sociali, del loro lavoro e della necessaria integrazione di funzioni e interventi.

Verso i servizi sociali

- riconoscere gli educatori dei servizi territoriali come professionisti con cui lavorare in modo integrato;
- continuare a riconoscere che ogni bambino e ogni famiglia è una storia a sé, non riducibile a schemi o casi tipicizzati;
- sfrondare il lavoro degli educatori da un eccessivo peso della funzione di controllo nella loro relazione con i minori;
- delineare con maggiore chiarezza i criteri di valutazione circa gli inserimenti di minori nei servizi per valorizzare le specificità di ciascuna tipologia in riferimento ai bisogni principali di ciascun minore e famiglia.

Verso l'amministrazione locale

- assumere l'idea della continuità nel tempo, non come esigenza degli operatori o degli enti, ma come condizione di efficacia delle politiche che l'amministrazione intende sviluppare;
- continuare a investire nell'educazione dei ragazzi anche quando si avvicinano e superano la maggiore età;
- continuare a ascoltare gli operatori, riconoscendo competenze e senso del lavoro svolto quotidianamente;
- tenere aperti e favorire spazi e momenti di confronto;
- garantire i momenti condivisi di formazione su strumenti professionali comuni, ma, anche, momenti di formazione specifici per far crescere le competenze professionali su aspetti peculiari di ogni servizio;
- favorire un lavoro comune sempre più intenso e importante tra centri di servizio sociale territoriale e servizi socioeducativi territoriali;
- valorizzare le esperienze, anche mantenendo un'elevata attenzione all'attività di monitoraggio e valutazione;
- ridurre – nei limiti del possibile – la dimensione burocratica per servizi in cui la dimensione di flessibilità organizzativa e gestionale è un elemento di rilievo;
- stimolare processi di rete, nel rispetto delle specificità di ciascun ente e servizio, per aumentare le sinergie e l'efficacia dell'azione sociale.

Verso gli enti e organizzazioni

- non essere autoreferenziali, ma aperti alla capacità di creare e operare in rete con altri soggetti del territorio;
- investire in formazione e supervisione per i propri operatori;
- costruire opportunità di sperimentazione per tenere in equilibrio istanze di maggiore flessibilità organizzativa e stabilità in relazione ai bisogni dei bambini e delle famiglie;
- stimolare la partecipazione degli educatori nelle scelte organizzative interne;
- valorizzare le eccellenze delle specifiche esperienze in una prospettiva di crescita qualitativa di tutto il sistema cittadino di servizi socioeducativi territoriali.

BIBLIOGRAFIA

- AssociAnimazione (a cura di), *L'animazione tra sentimento e partecipazione*, in «Animazione sociale», n. 3/2009.
- Balbo, L., (a cura di), *Imparare sbagliare vivere*, Milano, Franco Angeli, 2013.
- Bateson, G., *Verso un'ecologia della mente*, Milano, Adelphi, 1977.
- Bateson, G., *Mente e natura*, Milano, Adelphi, 1984.
- Benasayag, M., Schmit, G., *L'epoca delle passioni tristi*, Milano, Feltrinelli, 2004.
- Bertolini, P., Caronia, L., *Ragazzi difficili: pedagogia interpretativa e linee di intervento*, Firenze, La nuova Italia, 1993.
- Bertrando, P., Bianciardi, M.(a cura di), *La natura sistemica dell'uomo*, Milano, Raffaello Cortina, 2009.
- Branca, P.G., *Il potere nella comunità locale tra coinvolgimento e partecipazione*, in Floris, F. (a cura di), *L'animazione socioculturale*, Torino, Gruppo Abele (Quaderni di animazione e formazione), 2000, p. 230-240.
- Bruscaglioni, M., *Per una formazione vitalizzante*, Franco Angeli, Milano, 2005.
- Caggio, F., Cortesi, O., Santinelli, C., *Stare giorno dopo giorno con adolescenti*, Bergamo, Junior, 2009.
- Campagnoli, G., Marmo, M., *Animazione giovanile: l'esperienza di Vedogiovane*, Milano, Unicopli, 2002.
- Cerri, L., *Valutare progetti educativi: percorso di riflessione verso una mentalità valutativo-progettuale*, Milano, Franco Angeli, 2004.
- Contessa, G., *L'animatore*, Milano, Città studi, 1996.
- Contessa, G., *L'animazione*, Milano, Città studi, 1997.
- Cyrulnik, B., *Autobiografia di uno spaventapasseri*, Milano, Raffaello Cortina, 2009.
- Damasio, A.R., *L'errore di Cartesio*, Milano, Adelphi, 1995.
- Demetrio, D., *Costruire processi educativi: alfabeti per capire, criteri per operare, strumenti per valutare*, in Maurizio, R.(a cura di), *Adolescenti, educazione e aggregazione*, Padova, Fondazione Zancan, 1994.

- Demetrio, D. *La scrittura clinica: consulenza autobiografica e fragilità esistenziali*, Milano, Raffaello Cortina, 2008.
- Demetrio, D., *L'educazione non è finita: idee per difenderla*, Milano, Raffaello Cortina, 2009.
- Demetrio, D., *Educazione è scegliere da che parte stare*, in «Animazione sociale», n. 244/2010.
- Ellena, G.A. (a cura di), *Manuale di animazione socioculturale*, Torino, Gruppo Abele, 1989.
- Floris, F. (a cura di), *Il mondo dell'animazione socioculturale*, Torino, Gruppo Abele (Quaderni di Animazione sociale), 2008.
- Formenti, L. (a cura di), *Re-inventare la famiglia*, Apogeo, 2012.
- Gillet, Jean-Claude, *Una via d'uscita tra determinismo ed enfasi della libertà umana*, in Floris, F. (a cura di), *L'animazione socioculturale*, Torino, Gruppo Abele (Quaderni di animazione e formazione), 2000, p. 63-75.
- Kaneklin, C., *Il gruppo in teoria e in pratica*, Milano, Raffaello Cortina, 2010.
- Limbos, E., *L'animatore socioculturale*, Armando, Roma, 1972.
- Macario, G., *L'arte di formarsi: professionisti riflessivi e sensibilità autobiografiche*, Milano, Unicopli, 2008.
- Macario, G., *Vite resilienti e suggestioni autobiografiche: il lavoro formativo nazionale per le adozioni internazionali in Italia*, in «Minori giustizia», n. 2/2015.
- Manghi, S., *La conoscenza ecologica: attualità di Gregory Bateson*, Milano, Raffaello Cortina, 2004.
- Maurizio, R., Piacenza, V., *Stanze di vita: crescere in comunità di accoglienza*, Milano, Guerini e associati, 2011.
- Mazzoli, G., *Articolare la partecipazione in tempi di esodo*, in «Animazione sociale», agosto/settembre 2010 (inserto).
- Milani, P., *Educazioni, reti sociali e relazioni familiari: una ricerca a Padova*, Padova, Cleup, 2002.
- Morin, E., *Insegnare a vivere: manifesto per cambiare l'educazione*, Milano, Raffaello Cortina, 2015.
- Mottana, P., *Piccolo manuale di controeducazione*, Milano-Udine, Mimesis, 2011.

- Ortolani, L., *Due figlie e altri feroci animali: diario di un'adozione internazionale*, Milano, Sperling & Kupfer, 2011.
- Parmigiani, D., Traverso, A. (a cura di), *Progettare l'educazione: contesti, competenze, esperienze*, Milano, Franco Angeli, 2011.
- Pollo, M., *L'animazione culturale: teoria e metodo*, Torino, Ldc, 1980.
- Pollo, M., *Il percorso ovvero il metodo dell'animazione*, in Floris, F. (a cura di), *L'animazione socioculturale*, Torino, Gruppo Abele (Quaderni di animazione e formazione), 2000, p. 186-194.
- Pollo, M., *L'animazione culturale*, Roma, Las, 2002.
- Pourtois, J.P., *L'educazione postmoderna*, Pisa, Edizioni del Cerro, 2006.
- Pourtois, J.P., *L'educazione implicita: socializzazione e costruzione dell'identità*, Pisa, Edizioni del Cerro, 2007.
- Premoli, S., *Bambini, adolescenti e famiglie vulnerabili: nuove direzioni nei servizi socioeducativi*, Milano, Franco Angeli, 2012.
- Premoli, S., *Educatori in ricerca: un'esperienza locale tra teorie e pratiche*, Roma, Carocci, 2015.
- Premoli, S., Pasta, S., *Adolescenti/adolescenze: ricerca delle identità, traiettorie interculturali e seconde generazioni*, in Catarci, M., Macinai, M. (a cura di), *Le parole dell'intercultura*, Pisa, ETS, 2015.
- Quaglino, G.P., *La scuola della vita: manifesto della terza formazione*, Milano, Raffaello Cortina, 2011.
- Sanders, E.F., *Lost in translation*, Milano, Marcos Y Marcos, 2015.
- Santerini, M., et al., *Formazione e progettualità nei servizi educativi*, Milano, Franco Angeli, 2003.
- Scardicchio, A.C., *Logica & Fantastica*, Pisa, ETS, 2011.
- Scardicchio, A.C., *Il sapere claudicante: appunti per una estetica della ricerca e della formazione*, Milano, Bruno Mondadori, 2012.
- Schon, D.A., *Il professionista riflessivo*, Bari, Dedalo, 1993.
- Schon, D.A., *Formare il professionista riflessivo*, Milano, Franco Angeli, 2006.
- Taleb, N.N., *Antifragile: prosperare nel disordine*, Milano, Il saggiatore, 2013.
- Touraine, A., *La globalizzazione e la fine del sociale*, Milano, Il saggiatore, 2008.
- Triani, P., *Ipotesi sul metodo dell'animazione*, in «Animazione sociale», n. 2/2001.

Triani, P., *Sulle tracce del metodo: educatore professionale e cultura metodologica*, Milano, ISU, 2002.

Triani, P., *Disagi dei ragazzi, scuola, territorio: per una prospettiva integrata*, Brescia, La scuola, 2011.

Villa, L., *Il lavoro pedagogico nei servizi educativi: tra promozione, controllo e protezione*, Milano, Franco Angeli, 2008.