

4.1.2 *Il filone del recupero e della seconda occasione*

Un altro raggruppamento possibile è quello delle azioni legate al “sostegno all’integrazione scolastica” e all’“educativa domiciliare”, – come descritte prime – nel filone generale che si colloca tra “recupero” e “seconda occasione”, un orientamento molto significativo che circola oggi in Italia e in Europa, e che mira alla rivalorizzazione di preziose risorse sociali altrimenti disperse.

I maggiori destinatari sono adolescenti che hanno abbandonato – del tutto o quasi e per le più diverse ragioni – la scuola della prima opportunità, e includono spesso anche adolescenti entrati nei circuiti penali o migranti.

In Italia un’esperienza che ha fatto da apripista è quella del progetto Chance, realizzato a Napoli fin dalla fine degli anni ’90 per iniziativa del primo “maestro di strada” Marco Rossi Doria, il progetto offriva la scuola della seconda occasione, dedicata a chi, in un percorso tradizionale, non era riuscito a conseguire nessun titolo di studio e per questo aveva abbandonato.

Il *modello della seconda occasione* è centrato molto sull’offerta scolastica, ma ha tutta una serie di imprescindibili intersezioni con i progetti territoriali. La scuola della seconda opportunità è un diritto sancito dalle Nazioni Unite; acquista valenza – internazionalmente riconosciuta – di parità di scelta, dal punto di vista culturale, nel Rapporto UNESCO, noto come “Libro Bianco Delors”; si colloca negli obiettivi della UE di lotta contro la povertà e contro l’esclusione sociale. Il modello della seconda occasione opera su due fronti: sul fronte interno, proponendo una didattica più flessibile nei modi, nei tempi e nei contenuti; sul fronte esterno, ricostituendo un ambiente sociale in grado di apprezzare e sostenere i progetti dei giovani che siano in contrasto con il conformismo e il determinismo sociale. È interessante interrogarsi su quanto l’approccio della seconda occasione sia al confine con un’ottica di “riduzione del danno”, perché parte dall’accettazione della fuoriuscita del ragazzo dal circuito scolastico ordinario, ma in realtà propone una prospettiva pedagogica in cui la condizione di marginalità diventa opportunità di crescita e di nuovo modello di sviluppo.

La seconda occasione è parte di un processo più largo di empowerment e riscatto sociale, non è né un obbligo, né una scuola diversa ma un processo di riappropriazione delle possibilità di vita attraverso la cultura. La riapertura della possibilità del “lifelong learning”, è riapertura di un progetto di vita in cui sia possibile rivalutare e apprezzare conoscenze e competenze. La scuola della seconda opportunità non solo ripara e mantiene parti di sapere non consolidate, ma riconosce crediti basati sulle competenze effettive, offre ad adolescenti prematuramente immessi in condizioni quasi adulte la possibilità di riprendersi la voglia di apprendere propria dell’età (Gruppo di lavoro progetto Chance, citato in Filippini, Giustini, 2010, p. 22).

Le competenze, dunque, che vanno indagate, riattivate, rafforzate o proposte sono altre da quelle della scuola tradizionalmente intesa anche nella sua accezione di scuola *di frontiera* perché si misurano direttamente e prioritariamente con il futuro percorso di vita e non con la carriera scolastica futura e partono ogni volta dalla nozione di volontarietà. È pertanto, una scuola connotata come immediatamente orientativa e che riscopre e accredita quel che si sa, lo rafforza sulla base di una prospettiva non universalistica e non lineare e introduce i ragazzi e le ragazze alla dimensione della cittadinanza attiva attraverso la proposizione di sapere “di vita” che apre a possibili esiti formativi.

Queste esperienze 285 si connettono sul piano teorico ai progetti realizzati con altre misure – tipo i Pon – che hanno l’obiettivo di favorire il successo scolastico, e i cui presupposti teorici sono individuabili nella relazione formativa insegnante-alunno e nel favorire lo sviluppo di intelligenze multiple.

Interpretando queste iniziative secondo i criteri che vengono individuati dalla RBS sui progetti di recupero e di ri-orientamento, è evidente l'importanza attribuita al lavoro motivazionale connettendo la dimensione dell'apprendimento con la progettualità di vita, mediante l'acquisizione e lo sviluppo di competenze in grado di rispondere da un lato al bisogno di realizzazione personale e, dall'altro, alle richieste del mercato nell'ambito locale.

Dal punto di vista dell'*offerta* si riscontra un prevalenza di interventi individualizzati intrecciati con esperienze di gruppo. Le attività realizzate intendono aiutare i ragazzi a imparare a operare scelte consapevoli, a porsi di fronte alla realtà sociale e produttiva sapendo riconoscere e selezionare le personali attitudini e gli interessi, a sviluppare conoscenze e competenze utili all'inserimento nel mondo del lavoro.

Alcuni progetti sono posizionati logisticamente all'interno della scuola; essi sono collocabili nel filone del recupero perché privilegiano l'attenzione a metodologie didattiche alternative volte al potenziamento delle competenze e delle abilità dei ragazzi, tuttavia spesso prevedono anche dei veri e propri laboratori scolastici per costruire un clima che riduca le diffidenze e favorisca la relazione tra ragazzi, famiglie e insegnanti.

Le attività proposte sono sia di tipo individuale quali *counseling*, attività di stage, uso di piattaforme d'istruzione multimediali e internet, sia di gruppo con laboratori o visite guidate alle aziende.

Dal punto di vista *metodologico*, il concetto di *empowerment* rappresenta un riferimento essenziale. «La centralità di ogni strategia tesa all'auto-stima, che sappia partire dall'incontro antropologico con la cultura dei ragazzi e sappia far emergere la dimensione biografica di ognuno deve necessariamente tenere in conto e promuovere l'acquisizione di quei saperi di cittadinanza che danno stima e dignità e a cui non è bene rinunciare». Questo aspetto ad esempio è molto sviluppato nel progetto di Milano *Divento grande*.

Particolare di alcuni di questi progetti è il tutoraggio o anche il *mentoring*, ossia un tipo di relazione uno a uno che si instaura tra ragazzi e adulti significativi. Molti progetti censiti rientrano in questa area, ad esempio a Catania *Educativa domiciliare rivolta a nuclei multiproblematici 1^a-6^a-9^a Municipalità*.

4.1.3 Il filone dei destinatari specifici

Una menzione a parte va fatta per i progetti che si occupano di destinatari specifici e a cui è riconducibile la tipologia dell' "integrazione dei minori": generalmente si occupano di ragazzi che hanno caratteristiche soggettive che svantaggiano nell'inserimento, si rivolgono, in modo prevalente o esclusivo, a minori stranieri con difficoltà a inserirsi a scuola per problemi legati essenzialmente alla differente lingua e cultura; a bambini disabili che vivono delle grosse difficoltà di apprendimento e di socializzazione e per questo sono a rischio dispersione; a bambini vittime di violenza. In questa sede tali esperienze non sono però oggetto di approfondimento perché i temi sono già stati approfonditi nella precedente Relazione al Parlamento sullo stato di attuazione della legge 285, annualità 2009, che colloca la riflessione sui bambini disabili e vittime di violenza nell'area dei bambini con bisogni speciali e analizza una serie significativa di progetti che affrontano il tema dell' "essere speciale" con un'attenzione alla complessità del fenomeno e soprattutto alle dimensioni dell'integrazione sociale e del supporto genitoriale.

Brevemente, per quanto riguarda il focus di questa Relazione, la riflessione sulla disabilità connessa al tema della dispersione scolastica può essere letta in rapporto sia alla dimensione personale di svantaggio dei bambini (in termini di autostima, capacità di *coping* ecc.) e dei loro familiari (scoraggiamento, demotivazione, isolamento) sia all'offerta del sistema scolastico (capacità degli insegnanti di gestire processi di integrazione, di tollerare situazioni di difficoltà complesse quali i DSA, disturbi uditivi ecc., conciliare accoglienza,

educazione, istruzione). I progetti afferenti a questa area sono 5 che declinano la tipologia di intervento come “interventi di risposta” e come “integrazione dei minori” così come descritto in precedenza (4 sono realizzati a Milano, tra cui per esempio *Ireos*, e uno a Reggio Calabria, *Oltre il suono*).

Per quanto riguarda i bambini stranieri, il tema dell’inclusione scolastica richiede di differenziare tra i migranti di prima e quelli seconda generazione, esistono infatti rischi di esclusione che sono strettamente legati alle difficoltà linguistiche nell’apprendimento e alla maggiore o minori prossimità al processo migratorio. I progetti esaminati hanno come ambito di intervento prevalente l’istituzione scolastica o il territorio nelle sue molteplici sfaccettature (centri di ascolto per famiglie, centri di accoglienza per minori non accompagnati ecc.), complessivamente sono 16 esperienze e il presente Rapporto ne approfondisce alcuni per la parte in cui coincidono con il focus dell’adolescenza, individuato come prioritario rispetto alla dispersione scolastica e all’inclusione sociale.

Tra i destinatari specifici ci sono anche le vittime di violenza, domestica e no. I due progetti segnalati nel 2010 sono però specificamente dedicati alla presa in carico clinica (Bari, *Crisalide*,) o alla protezione anche fisica dei bambini, anche con un delicatissimo lavoro di strada (Palermo *Bambini non lavoratori*). Essi trattano il tema della dispersione scolastica solo in modo residuale perché sono orientati prioritariamente al contrasto della violenza. Pur essendo apprezzabile il collocare gli interventi contro la dispersione scolastica nel più ampio lavoro di prevenzione della violenza, la connessione esplicita con i temi dell’inclusione scolastica e formativa deve però sostanziale se si intende davvero effettuare interventi centrati sul problema che – come evidenziato nell’analisi iniziale – è multiforme e va trattato nelle sue diverse componenti, in una visione sistematica.

4.1.4 Il filone relazionale

In questo filone si possono ricondurre le azioni di sostegno alla genitorialità, così come descritte sopra, sono interventi che privilegiano la dimensione emozionale e relazionale e sono centrati sul supporto sociale. Questi progetti però non assumono una grande rilevanza quantitativa nell’analisi delle tipologie prevalenti, tuttavia, dall’analisi delle schede, risulta che sono molti i progetti che prevedono anche la partecipazione degli adulti di riferimento, anche se poi questi ultimi non sono i destinatari prioritari dell’offerta. Se però si ritorna alle chiavi di lettura offerte all’inizio del capitolo, in realtà il lavoro con i genitori sarebbe essenziale per promuovere percorsi di inclusione sociale sostenuti anche da modificazioni positive della cultura familiare che caratterizza l’ambiente di vita dei ragazzi.

5. Aree di approfondimento su alcuni progetti analizzati

Dopo un esame generale dei 79 progetti, si è deciso di svolgere un approfondimento su alcune esperienze che si segnalavano per una particolare rilevanza in relazione al dibattito corrente su questo tema. La parte di approfondimento è quindi dedicata a due aree tematiche ricorrenti e congruenti con le priorità individuate a livello nazionale: una orientata alla prevenzione secondaria della dispersione scolastica con una focalizzazione sul disagio e gli interventi di sostegno alla resilienza; l’altra più significativamente incardinata sul contrasto all’esclusione sociale con interventi mirati al target degli adolescenti.

I criteri in base ai quali si è scelto di approfondire alcune iniziative sono stati la congruenza tra i contenuti dei progetti e il tema della relazione tra dispersione scolastica ed esclusione sociale, così come emerge, nella lettura delle schede, dalla descrizione dei problemi individuati a cui si intende far fronte; dall’esplicitazione dei modelli teorici e delle metodologie adottate; dall’individuazione dei destinatari; dalla descrizione della offerta (tipologia, organizzazione metodologica); dalle caratteristiche e modalità di integrazione con

le altre agenzie. In generale, si è scelto di approfondire le esperienze in cui l'individuazione dei destinatari (un'ampia fascia di età) permette di considerare l'intervento come preventivo e con possibilità di *follow up* e i progetti focalizzati sull'adolescenza in quanto età individuata come critica dalle ricerche. Inoltre si sono scelti i progetti che dalla lettura delle schede hanno sollecitato su alcuni aspetti teorici o metodologici particolarmente rispondenti o dissonanti con gli studi e le ricerche.

Rispetto ai progetti/servizi proposti per la ***prevenzione secondaria*** sono stati esplorati:

- la centratura su una dimensione comunitaria che coinvolga ragazzi, genitori, territorio, scuola, lavorando sulle interazioni;
- la tipologia dell'offerta in termini di orari di frequenza per rispondere anche a esigenze delle famiglie;
- il modello di riferimento e la metodologia di lavoro;
- l'attenzione alla dimensione dell'integrazione: i livelli di connessione con servizi per affrontare problematiche di rischio socio sanitario (dipendenza, disabilità, devianza, ecc.) e con le scuole (per la dispersione in senso stretto), evidenziandone nodi critici e punti di forza.

Rispetto ai progetti/servizi proposti per gli ***interventi di contrasto della esclusione sociale*** si sono esplorati:

- la centratura sulla progettazione individualizzata con un lavoro esplicito e diretto sulla motivazione individuale e sulle difficoltà personali;
- le tipologie dell'offerta in termini di sostegno al recupero delle competenze e integrazione sociale;
- i modelli di riferimento e le metodologie anche in relazioni all'interazione con l'area penale;
- l'attenzione alla dimensione dell'integrazione: le connessioni con i servizi dei percorsi giudiziari (IPM, USSM, Comunità) o riparativi (consulenti ecc.); con le scuole e su quali aspetti (programmi, organizzazione dei tempi, figure professionali), con il mondo del lavoro (borse lavoro, visite aziende, tirocini formativi, laboratori in proprio, bilancio di competenze).

Dopo la lettura delle schede progettuali e una prima valutazione di congruenza con le chiavi di lettura generali individuate, si è preso contatto con i referenti dei soggetti attuatori dei progetti (prima per posta elettronica poi con contatto telefonico)¹.

La verifica tra la coerenza interna tra contenuto delle schede progetto e l'area tematica di approfondimento ha determinato la selezione più ampia in considerazione di:

- assenza di riferimenti alla dispersione scolastica. Vi è una quota di progetti che, pur rientrando nell'area del contrasto alla dispersione scolastica, nella parte descrittiva non presentano alcune riflessioni specifiche ma sono più genericamente centrati sulla prevenzione o il contrasto del disagio. Questo ha prodotto l'assenza di materiale su cui interrogarsi e confrontarsi con i soggetti realizzatori del progetto;
- non significatività quantitativa dell'intervento: alcuni progetti prevedono una durata temporale o un tipo di investimento economico che non permette di considerare l'efficacia neanche potenziale rispetto al fenomeno; si tratta di esperienze effettuate

¹ In considerazione dei numerosi anni di realizzazione della legge, nei colloqui con i referenti delle città riservatarie pur analizzando i Progetti presentati nel 2010 è stato utile unire alla lettura dei Progetti anche dei pensieri rispetto ai motivi per cui sono stati riproposti ed ai miglioramenti/cambiamenti introdotti nel proporli da un anno all'altro o da un triennio all'altro.

- nei periodi estivi o di tante piccole iniziative che realisticamente hanno coinvolto pochi bambini o con proposte poco strutturate rispetto alla complessità del fenomeno;
- scarso o incompleto contenuto descrittivo del progetto. In alcuni casi la scarsa quantità di testo contenuta nella parte descrittiva del progetto ha impedito la comprensione o l’approfondimento dello stesso;
 - destinatari specifici quali minori disabili e migranti, già oggetto di specifica analisi nel Rapporto relativo ai progetti 2009.

Operata la selezione, come accennato, la seconda fase si è basata sul contatto tramite posta elettronica per avere informazioni integrative e chiarimenti; in alcuni casi nonostante i ripetuti tentativi, ciò ha dato esiti negativi perciò alcuni progetti, nell’impossibilità di completare le informazioni, sono stati esclusi.

La terza e ultima fase è stata dedicata all’individuazione degli operatori da intervistare per approfondire la conoscenza dei progetti selezionati, anche in questo caso in un’occasione lo scambio verbale ha messo in evidenza una discrepanza tra quanto compreso attraverso la lettura delle schede e quanto effettivamente realizzato, tale da non render utilizzabile l’attività per il Rapporto.

In conclusione, è stato realizzato un approfondimento su 8 progetti.

5.1 La prevenzione secondaria

In questo gruppo rientrano 4 progetti: Bari *Centro polifunzionale Iapigia Torre a mare*, Catania *Educativa domiciliare*, Roma *Educativa territoriale*, Roma *Centro di Aggregazione Godzilla*.

5.1.1 Il problema

Rispetto al tema della dispersione scolastica, i quattro progetti individuano come aspetti critici le interazioni tra i diversi attori, con uno sguardo eco-sistemico ampio (le periferie degradate, l’intreccio di culture criminali con la dimensione suburbana, ecc.) e l’attenzione ad alcune relazioni significative, quali il rapporto con la famiglia, con il mondo degli adulti, con i pari (Roma, *Educativa territoriale*), il rapporto tra famiglia e scuola, tra ragazzi e quartiere, tra culture (Bari) o, più ristretto, la relazione genitore-figlio (Catania, *Educativa domiciliare*).

5.1.2 Destinatari

Caratteristica comune ai quattro progetti è il coinvolgimento di una fascia ampia di età prevalentemente dagli 11 ai 17 anni. Ciò, come descritto in precedenza, rappresenta un indubbio punto di forza poiché consente di intercettare precocemente le situazioni di rischio e di lavorare per il rinforzo dei fattori protettivi che, pur non potendo eliminare condizioni anche gravi di svantaggio sociale, permettono di rafforzare le risorse personali e familiari e di sostenere le persone (ragazzi e famiglie) nel collocarsi in modo positivo nel contesto sociale e scolastico.

5.1.3 Modello teorico

Per quanto riguarda il modello teorico, tutti e quattro i progetti si ispirano a un orientamento sistematico relazionale con riferimenti esplicativi – soprattutto nella metodologia di intervento – ad approcci pedagogici quali:

- la *pedagogia narrativa* come valorizzazione delle biografie individuali, che può essere connessa al lavoro sull’autostima e sulla motivazione;

- la *pedagogia del decentramento*, particolarmente interessante rispetto ai percorsi di integrazione con le persone in condizione di marginalità e come stimolo a sviluppare diversi punti di osservazione e motivazione;
- la *pedagogia del desiderio*, ispirata al Progetto Axé brasiliano che trasforma l'approccio psicanalitico in una pratica educativa in cui il desiderio è la molla del cambiamento;
- i *principi dell'educazione permanente*.

Rispetto alla metodologia di intervento nella relazione interpersonale si alternano diversi approcci, da quello psicodinamico con le teorie di Winnicott per quanto riguarda i legami di attaccamento (Catania) alla teoria umanistica rogersiana (Bari).

5.1.4 Modello di offerta

La proposta progettuale è centrata prevalentemente su un Centro aggregativo che si colloca nella rete come uno spazio di vita quotidiana e uno snodo significativo per ragazzi, le famiglie, i servizi, svolgendo una funzione di mediazione. Il Centro offre l'opportunità di *“lavorare sull'ampliamento degli orizzonti dei ragazzi, gli si fa immaginare il loro futuro, gli si fa vedere che c'è altro e insieme si costruisce la strada per arrivarci”*, come dichiara un referente del progetto di Roma *Educativa territoriale*. E dove l'intervento educativo è di tipo domiciliare (per esempio a Catania) vi è una forte funzione di connessione con i servizi e con la realtà territoriale.

Il Centro è strutturato in modi differenti, in alcune esperienze ha un basso livello di formalizzazione (Roma *Educativa territoriale*), in altri ha un'articolazione abbastanza complessa (Roma, *Godzilla*). Rispetto alla formazione degli operatori, viene sottolineato il valore dell'esperienza sul campo e viene data attenzione alla composizione per genere del gruppo degli educatori, privilegiando la coppia donna-uomo per offrire un modello relazionale ai ragazzi.

L'informalità della relazione con gli educatori riduce nella famiglia il rischio di atteggiamenti di difesa e di copertura e consente agli operatori di divenire un ponte di collegamento con i servizi territoriali dai quali, spesso, la famiglia si “difende” per il ruolo istituzionale che questi ultimi rivestono.

Metodologia. La relazione interpersonale è strategica nei 4 progetti ed è lo strumento per lavorare al potenziamento delle risorse personali dei ragazzi (l'autostima, le motivazioni) con una buona centratura rispetto ai fattori che le ricerche individuano come protettive sul piano individuale.

In tutti i progetti una funzione cruciale è svolta dall'équipe degli operatori con compiti di supervisione, monitoraggio, riprogettazione.

L'intervento educativo domiciliare è centrato su due pilastri, l'intervento in famiglia vero e proprio, attraverso un supporto educativo e scolastico, e la funzione di snodo con servizi. Centrale è l'elaborazione di un progetto specifico e personalizzato, il PEI (Progetto Educativo Individualizzato), elaborato sulla base della scheda di valutazione iniziale e sul primo incontro con la famiglia che individua in modo co-progettato gli obiettivi di lavoro a breve, medio e lungo termine, nonché i tempi e le modalità dell'intervento educativo domiciliare.

In tutte e quattro le esperienze approfondite viene curato il coinvolgimento dei genitori e dei ragazzi nella progettazione e valutazione delle iniziative sia per il valore in sé della valutazione partecipata sia per sostenere il protagonismo e contrastare un atteggiamento disimpegnato.

Un punto di forza è rappresentato nei progetti di Roma e Bari dalle modalità di aggancio a bassa soglia che coinvolgono i ragazzi e le famiglie: laboratori “esca”, apertura del servizio h24, attività di strada, tecniche di animazione sociale.

5.1.5 *Processi di integrazione*

Le interazioni con la rete sono in entrata (*invii da parte di*), in uscita (*accompagnamenti a*) e per la progettazione integrata.

Gli invii sono frequenti da parte dell’Asl, Servizi sociali territoriali, in alcuni casi Tribunale per i minori civile e penale. L’accompagnamento è un intervento che intende facilitare l’accesso in primo luogo a servizi sociosanitari che possono farsi carico di alcune situazioni di sofferenza o problematicità della famiglia, quali Consultori o SerT o servizi di Salute mentale.

La progettazione integrata riguarda sia la scuola nell’ambito di percorsi specifici di contrasto della dispersione scolastica sia associazioni sportive per l’integrazione sociale. Rispetto alla scuola viene sviluppato un lavoro di “mediazione culturale” per favorire la reciproca comprensione tra famiglia e scuola e sostenere gli insegnanti in un cambiamento nell’offerta che faciliti l’accesso e la permanenza dei ragazzi (Bari *Centro polifunzionale Iapiglia Torre a mare*).

Il confronto con gli operatori consente di individuare alcune criticità ricorrenti sul versante dell’integrazione tra enti: le diverse culture di riferimento delle agenzie sociali che intervengono offrono chiavi interpretative diverse e a volte contrapposte sui problemi, sui modi di affrontarli, sulle letture degli ostacoli. Talvolta è la diversa dimensione organizzativa un ostacolo: viene vissuta come troppo formale quella pubblica da parte del terzo settore, e viceversa troppo informale quella delle organizzazioni locali da parte dei servizi pubblici. Le diffidenze reciproche sfociano in alcuni casi in veri conflitti tra servizi pubblici e organizzazioni di terzo settore. Anche i diversi approcci sull’educazione e l’istruzione creano a volte ostilità nella relazione con la scuola (Roma *Godzilla*).

Punti di forza della rete sono individuati invece nel riconoscimento che, nonostante le difficoltà, sia ha bisogno gli uni degli altri per realizzare un lavoro efficace e nella costruzione di spazi di confronto periodici su situazioni concrete.

CENTRO POLIFUNZIONALE SERVIZI INTEGRATI IAPIGLIA TORRE A MARE – BARI. FONDAZIONE GIOVANNI PAOLO II

In continuità con il progetto attivo dal 2006 si vuol prevenire la dispersione scolastica e la devianza minorile con particolare riferimento alla fascia adolescenziale tramite l’organizzazione di attività di recupero scolastico e attività ludico ricreative. Il Centro è aperto tutti i giorni anche durante i fine settimana e molto spesso anche di sera proprio per garantire alle famiglie di accedere ai servizi secondo le loro possibilità. Il motto è “raggiungere gli irraggiungibili”.

EDUCATIVA DOMICILIARE RIVOLTA A NUCLEI MULTIPROBLEMATICI 1^A-6^A-9^A MUNICIPALITÀ – CATANIA COOPERATIVA SOCIALE MARIANELLA GARCIA

L’azione coinvolge n. 40 famiglie su un territorio molto degradato. La metodologia è quella di implementare la partecipazione del minore e della sua famiglia alla vita sociale. La rete coinvolge il Servizio Sociale Territoriale, il Tribunale dei Minorenni, l’UONPI, il Servizio di Psicologia, il DSM, il Consultorio Familiare, la Scuola, i Medici di base, le Parrocchie ecc. L’azione ha valenza di prevenzione secondaria in quanto vuole intervenire sulla famiglia e sul minore ancora prima intervenga l’Autorità Giudiziaria Minorile. Si promuovono interventi di assistenza domiciliare educativa rivolta ai minori che vivono in contesti multiproblematici. Gli interventi sono finalizzati alla realizzazione di un progetto educativo individualizzato, promuovere azioni di contrasto della dispersione scolastica; favorire l’inserimento sociale dei minori; accompagnare il minore nel percorso di un

eventuale allontanamento dalla famiglia di origine e/o di rientro in essa. Al nucleo familiare sono invece rivolti interventi di sostegno nello svolgimento dei compiti e responsabilità genitoriali. Il motto è “Esserci dentro le cose, essere accanto”.

EDUCATIVA TERRITORIALE – ROMA. G.I.S. MARAMEO ONLUS

In continuità con il progetto attivo dal 1999 si intende prevenire il disagio adolescenziale, la dispersione scolastica e la diffusione di comportamenti a rischio tra i giovani residenti nel territorio del Municipio XIX tramite interventi di prevenzione primaria, il lavoro di strada e l’animazione territoriale. La metodologia adottata è quella della pedagogia del desiderio: l’associazione ha contestualizzato questa metodologia, sviluppata in Brasile nell’ambito del Projecto Axé di Salvador de Bahia nel lavoro di lotta all’esclusione sociale giovanile, nell’ambito di progetti sociali indirizzati a bambini e adolescenti del territorio periferico di Roma. I principi di questa metodologia sono: il desiderio vede il futuro come possibile perché desiderare è credere nella possibilità di oltrepassare il limite. Sono lo spazio del sogno e la forza dell’azione che creano le condizioni per una crescita. Percepire e stimolare la nascita e l’espressione di questo desiderio, avviare la sua realizzazione sono le chiavi di questa pedagogia. «Con i ragazzi e con la comunità si lavora sull’ampliamento degli orizzonti gli si fa immaginare il loro futuro, gli si fa vedere che c’è altro e insieme si costruisce la strada per arrivarci».

CENTRO DI AGGREGAZIONE GODZILLA – ROMA. COOPERATIVA DATA

In continuità con il progetto attivo dal 2002 si vuol prevenire la dispersione scolastica e il basso livello di scolarizzazione nei quartieri Torre Maura e Torre Spaccata attraverso una serie di interventi volti a promuovere il protagonismo e rafforzare le competenze individuali. Presso il Centro di aggregazione si organizzano attività di socializzazione, laboratori culturali. Presso le scuole si organizzano laboratori di orientamento allo studio, sportelli d’ascolto per studenti, genitori e insegnanti. Sul territorio invece si organizzano attività di animazione territoriale. I giovani provenienti da aree suburbane svantaggiate, spesso si scontrano con il rischio di restare intrappolati in un circolo vizioso all’interno del quale le scarse opportunità formative e l’impossibilità della scuola di personalizzare i processi di insegnamento-apprendimento, determinano l’acquisizione di competenze inadeguate a progettare percorsi di vita soddisfacenti. L’ambiente dovrebbe essere riconvertito da fattore diseducante a fattore di promozione e di crescita degli individui attraverso una forte infrastrutturazione culturale in linea con le recenti direttive europee. Nei territori più esposti a fenomeni di marginalità ed esclusione, il concetto di sistema formativo integrato e policentrico deve concretizzarsi moltiplicando le forme e i luoghi della costruzione della competenza individuale. Il motto è “Ognuno sa fare delle cose... ha un valore in sé e ha delle competenze”.

5.2 Il contrasto all’esclusione sociale

In questo secondo ambito sono riconducibili altri 4 progetti: Accompagnamento educativo minori sottoposti a provvedimento AGM penale – Catania, Divento Grande – Milano, Progetto Centro di Giustizia Riparativa per minori in ambito penale – Palermo, Mediazione Penale Minorile – Torino

5.2.1 Il problema

I progetti individuano come aspetti critici sia dimensioni molto ampie connesse ai temi dell’inclusione, della giustizia, della riparazione, sia dinamiche di esclusione sociale connesse a storie personali di marginalità o di sofferenza che esitano in comportamenti penalmente rilevanti, la dispersione scolastica, la difficoltà di collocarsi in modo socialmente attivo nei contesti.

5.2.2 Destinatari

La caratteristica è di coinvolgere adolescenti (14-17 anni) in condizione di esclusione sociale, anche già entrati nel circuito penale. Questi progetti sono quindi interessanti perché sono dedicati alla fascia di età maggiormente a rischio di dispersione (e in realtà spesso i destinatari sono già ai margini dei circuiti scolastici). Un aspetto di particolare di questi progetti è l'impegno metodologico per agganciare i ragazzi e per sperimentare modalità di motivazione e formazione che intreccino istruzione e formazione, scuola e lavoro, ispirandosi in modo più o meno esplicito all'approccio della “seconda occasione” e alla didattica laboratoriale.

5.2.3 Modello teorico

I due modelli prevalenti in questa area sono di fatto ascrivibili alla “seconda occasione” e alla “giustizia riparativa”.

Il modello della “seconda occasione” è inteso nei progetti come possibilità di offrire proposte multiple a ragazzi in condizione di marginalità sociale, proposte tra le quali essi possono scegliere un proprio percorso facendo esperienze diversificate, con il sostegno di un tutor. Attraverso tali esperienze si cerca di agganciare le aspettative dei ragazzi e di aiutarli a sfruttare le opportunità disponibili. La filosofia educativa si esprime attraverso un lavoro integrato su quattro dimensioni riferite al sistema educativo-formativo, alla gestione del curriculum, ai servizi per le transizioni, all'offerta di opportunità di recupero, sostegno e accompagnamento di soggetti in difficoltà. Per quanto riguarda il modello della giustizia riparativa (La Monica *et al.*, 2010), che individua in un'interazione sistemica tra autore del reato, vittima e comunità un processo che possa permettere la riparazione sia a livello soggettivo che relazionale in un percorso di trasformazione verso l'assunzione di responsabilità individuali e collettive (Torino, Palermo), esso viene declinato in modo diverso nelle varie esperienze.

Altro aspetto centrale (Catania, Milano) è una visione pedagogica del territorio, inteso non solo come spazio nel quale hanno origine i processi di esclusione, ma soprattutto come contesto all'interno del quale è possibile sviluppare un'azione di cambiamento, grazie al protagonismo dei singoli e all'attivazione degli attori istituzionali (Tramma, 2009).

Parimenti importante è la metodologia di intervento integrato e multiprofessionale adottata dai progetti, che rappresenta una modalità operativa ma anche un modello di riferimento teorico, e si basa sull'équipe integrata formata dagli attori istituzionali e non che, a seconda del caso in oggetto, partecipano all'équipe (Catania, AGM).

5.2.4 Modello di offerta

La proposta progettuale è centrata su un'offerta individualizzata nei confronti dei ragazzi e un forte lavoro di integrazione con le diverse agenzie e con l'Autorità giudiziaria minorile. L'aspetto centrale è la valorizzazione delle risorse personali e la promozione di percorsi di autonomia, utilizzando l'occasione dell'incontro tra ragazzo e servizi come un'opportunità di cambiamento e integrazione. L'offerta è strutturata in modo complesso con un'attenzione allo sviluppo delle potenzialità personali attraverso un lavoro su sé e l'accompagnamento in percorsi di inserimento sociale in cui l'incontro con il mondo del lavoro è anche strumentale a rimotivare a un processo di formazione continua secondi i principi della “seconda occasione”. Interessante rilevare che per gli operatori intervistati, il vincolo rappresentato in alcuni casi dal provvedimento penale è visto come un'opportunità di sperimentare la trasformazione dei limiti in risorse.

Organizzazione. In questa area i progetti offrono in modo prevalente un lavoro individuale cui si associano alcune attività di gruppo.

Metodologia. Al centro dell'intervento è la relazione minore/adulto, l'accoglienza, l'ascolto e il confronto. Viene svolto un lavoro esplicito e diretto sulla motivazione individuale, sulle difficoltà personali, sull'autostima.

Il processo proposto viene chiamato “accompagnamento educativo” e implica un attivo coinvolgimento del minore e il consolidamento di una relazione caratterizzata da fiducia e reciproco riconoscimento. In tale contesto, la condivisione dell'esperienza e un'identificazione del minore con l'atteggiamento di osservazione tenuto dagli operatori possono consentirgli di trarre opportunità di scoperta e di arricchimento personale.

Sul piano metodologico è prevalente il *tutoring* o *mentoring* con l'intervento integrato e multi professionale. La possibilità offerta è di assumere la figura dell'educatore come modello e come “altro da sé”, attraverso la creazione di legami grazie ai quali poter riconoscere somiglianze, scoprire aspirazioni e differenze.

Un'attenzione va anche riservata alla “Reconnaissance des Acquis”, che letteralmente significa “riconoscimento delle competenze acquisite”, un approccio metodologico che si realizza in percorsi individuali e collettivi, finalizzati a far emergere, strutturare, valutare e reinvestire in un progetto le competenze e i processi acquisiti nel corso della vita attraverso le più diversificate esperienze. L'approccio della Reconnaissance des Acquis (Nigra, Massimetti, 2009) si prefigge di rendere visibile e attiva la dinamica e la specificità di una storia, di un'esperienza di vita individuale, di potenzialità sepolte e di accompagnare i giovani a diventare autori della loro storia (Torino *Mediazione penale minorile*).

Una scelta metodologica ricorrente è quella che nella dimensione del gruppo gli operatori devono essere sempre di sesso opposto con una coppia educativa uomo/donna nella quale i ragazzi possano trovare figure adulte di riferimento che richiamano la coppia genitoriale.

5.2.5 Processi di integrazione

Dal punto di vista della rete la forte interazione con la Giustizia minorile connota le dinamiche interistituzionali come fatica di misurarsi con i vincoli giudiziari e come opportunità per proporre un cambiamento sia pure in contesto “coatto”.

La cura delle reti primarie e secondarie in un progetto che intende sostenere la crescita personale e professionale dell'adolescente, diventa un elemento irrinunciabile a cui dedicarsi per garantire il buon esito dell'opportunità educativo/formativa offerta all'adolescente.

Un nodo critico di queste esperienze è la relazione con le famiglie che – in considerazione dell'età dei ragazzi – sono valutate come snodo della rete informale con una pregnanza differente rispetto alle situazioni in cui si lavora con i preadolescenti. Come rilevano gli operatori, le famiglie comunque hanno un peso molto forte nella riuscita della proposta per il ruolo che assumono nell'essere o una forza centripeta rispetto ai percorsi (attraverso atteggiamenti di svalutazione, delega, indifferenza, opposizione) oppure una forza centrifuga lasciandosi coinvolgere nel percorso di presa in carico e cogliendo l'opportunità di rimettersi in discussione nell'assunzione della funzione genitoriale (Palermo).

Una certa differenza è riscontrabile – sul piano esperienziale più che dei significati – tra chi lavora più esclusivamente con ragazzi di area penale (Torino *Mediazione penale*, Catania *AGM*) e chi è impegnato con adolescenti in condizioni di grave marginalità, ma non compromessi con l'Autorità giudiziaria (Milano *Divento grande*).

Un punto interessante del lavoro di rete è rappresentato dalle interazioni con il mondo del lavoro e dalla possibilità di coinvolgere il territorio non solo nella classica dimensione degli attori sociali ma anche come soggetti produttivi in esperienze di solidarietà, protagonismo, inclusione. Le esperienze delle borse lavoro e degli stage sono diffuse, e in genere viene

proposto un lavoro di *skill training* connesso alla transizione scuola-lavoro. Un nodo critico è rappresentato dalla dimensione economica delle borse o dei compensi resi disponibili in relazione all'idea di "reddito possibile" diffusa tra le famiglie e i ragazzi: molto spesso i giovani – e le loro famiglie – non ritengono adeguato il compenso corrisposto rispetto all'impegno profuso e questo rappresenta un elemento di demotivazione nell'esperienza.

ACCOMPAGNAMENTO EDUCATIVO MINORI SOTTOPOSTI A PROVVEDIMENTO AGM PENALE – CATANIA. COOPERATIVA SOCIALE PROSPETTIVA

In continuità con il progetto attivo dal 1999, si intende affrontare le manifestazioni di disagio sociale espresse dai soggetti di età compresa tra i 14 e i 21 anni sottoposti a procedimenti penali dall'Autorità Giudiziaria Minorile, in area penale esterna. Attraverso interventi di accompagnamento educativo si intende favorire il percorso evolutivo del minore ristabilendo i contatti con la famiglia e promuovendo il reinserimento sociale, per canalizzare propositivamente, sia il percorso di crescita del minore secondo un progetto educativo appositamente individualizzato, sia il percorso di riabilitazione sociale secondo un intervento educativo mirato alla responsabilizzazione che favorisca la messa in crisi del potere seduttivo delle subculture marginali e devianti. Nello specifico: sostegno dei minori e delle loro famiglie nella comprensione delle diverse fasi dell'iter penale; promozione di processi di integrazione sociale in ambito scolastico/formativo e lavorativo, che valorizzino e sviluppino attitudini, interessi e capacità dei minori; inserimento del minore in contesti di socializzazione ludico-ricreativi positivi. Il motto è "Il patto educativo si fa tra minore ed educatore, il minore può romperlo ma l'educatore no".

DIVENTO GRANDE – MILANO COMUNE DI MILANO FONDAZIONE LUIGI CLERICI E FONDAZIONE SODALITAS

Si vuol favorire il reinserimento sociale di adolescenti e giovani in difficoltà (giovani che non hanno raggiunto l'obbligo scolastico o hanno abbandonato gli studi, precari; giovani sottoposti a provvedimento giudiziario per aver compiuto reati; immigrati extracomunitari). L'intervento rappresenta un modello di alternanza, teso a favorire la professionalizzazione dei ragazzi/e (16-18 anni), segnalati dai servizi sociali e dal privato sociale; elaborare con loro un progetto individuale adatto alle potenzialità e all'orientamento di ciascuno; integrare la formazione professionale con l'accompagnamento educativo per offrire ai ragazzi/e una seconda "chance" di formazione e inserimento lavorativo. Il progetto rappresenta un intervento di prevenzione, recupero e inserimento sociale/lavorativo di adolescenti e giovani in difficoltà, delineandosi come "seconda opportunità": insieme integrato e coerente di spazi di accoglienza, di consulenza e accompagnamento, di esperienze formative, di strumenti di intervento volti a favorire la crescita educativa e formativa di giovani che non hanno potuto usufruire di una "prima opportunità" adeguata e rispondente alle proprie necessità e alla propria vocazione.

PROGETTO CENTRO DI GIUSTIZIA RIPARATIVA PER MINORI IN AMBITO PENALE – PALERMO ISTITUTO DON CALABRIA, IN PARTENARIATO CON ASSOCIAZIONE INVENTARE INSIEME

Si promuove la prosecuzione dell'attività del Centro di Giustizia Riparativa con la funzione di presa in carico dei minori segnalati. L'intervento ha l'obiettivo di realizzare attività di riparazione simbolica del danno verso la vittima e verso la società. Il Centro si occupa anche di promuovere la documentazione e mettere in atto azioni di comunicazione e divulgazione e della sistematizzazione degli interventi territoriali, costruzione di un sistema informativo, sistematizzazione e funzionamento della rete territoriale. Il motto è "l'obiettivo futuro è quello che il progetto di giustizia riparativa venga attuata per tutti i ragazzi segnalati. È necessario mettere in rete tutte le risorse e attivare i percorsi in relazione alla rilettura del reato".

MEDIAZIONE PENALE MINORILE – TORINO. COOPERATIVA SOCIALE ESSERCI

Si intende favorire il reinserimento sociale dei minori devianti attraverso un processo di responsabilizzazione volto al raggiungimento della consapevolezza e alla riparazione del danno. Si prevedono inoltre percorsi reintegrativi tramite lo svolgimento di attività formative volte all’acquisizione di competenze professionali. Le esperienze fatte negli ultimi anni indicano che una risposta utile al reato di ogni minorenne, sia italiano che straniero, non si basa sulla repressione e tanto meno sulla incarcerazione, bensì su una persuasione, forte, della necessità di stipulare un “contratto sociale” che consenta un recupero del soggetto, una sua integrazione e inclusione sociale. Gli enti locali riconoscendosi quali garanti di non esclusione, si impegnano, oltre che nelle attività preventive, nelle azioni di recupero della devianza minorile attraverso la predisposizione di progetti coordinati in particolare con il Centro di Giustizia Minorile. Questo progetto offre dunque ai ragazzi la possibilità di essere seguiti da tutor attraverso tutto il percorso di messa alla prova, aiutandolo con attività sia di formazione e orientamento al lavoro, sia attraverso un volontariato che sia orientato verso la riparazione del danno legata al reato commesso. Facendo questo si riconosce il minore quale portatore di diritti di cittadinanza e nel medesimo tempo si fa garante del rispetto del medesimo anche per chi, a causa della sua origine e condizione, non può usufruirne a detrimento della sua integrazione sociale.

6. Considerazioni conclusive

Dagli studi e dalle esperienze approfondite emergono due grandi piste di lavoro da sviluppare, nella linea già indicata.

6.1 La prevenzione

A fronte di un’evidente disparità nel Paese, una particolare attenzione andrebbe dedicata alla prevenzione precoce dell’esclusione sociale nelle aree meridionali dove il fenomeno della dispersione riguarda ancora in modo significativo anche la scuola secondaria di I grado e quindi un popolazione di ragazze e ragazzi infraquattordicenni. Una sfida è quindi rappresentata dal riprendere *l’approccio della comunità educante* che ispirò la legge 285 e rinnovare l’impegno nello sviluppo culturale di modelli di intervento che coinvolgano in modo integrato i diversi attori. Si tratta in sostanza di rilanciare un approfondimento teorico, metodologico e operativo sull’inclusione sociale a partire dalla scuola primaria e secondaria di I grado. Ciò sarebbe anche maggiormente corrispondente a quanto emerso negli studi sulle correlazioni critiche (paragrafo 1.4) tra dispersione e sistema di offerta territoriale e tra dispersione e dimensioni familiari e nell’individuazione delle dimensioni di intervento (paragrafo 2).

Le iniziative che sono state definite di prevenzione del disagio o prevenzione secondaria possono essere implementate mettendo meglio a fuoco le relazioni tra ragazzi, famiglie e scuola e affrontando maggiormente e in modo esplicito i nodi conflittuali – culturali e strategici – che spesso privano di efficacia anche iniziative innovative. Dalle stesse considerazioni degli operatori intervistati si coglie con forza l’esigenza di sviluppare *una visione di sistema* che ripensi il nesso tra istruzione e formazione umana in termini relazionali e consideri la scuola come un luogo di generazione del capitale umano e del capitale sociale che offre opportunità anche per la famiglia e la comunità tutta (Terenzi, 2007). Attualmente però molti progetti sembrano muoversi tra mondi paralleli, senza continuità: si oscilla tra interventi troppo “dentro” la scuola con tanti progetti – centrati non solo sulle competenze cognitive ma anche di più ampio respiro – tuttavia slegati dal territorio; e altri troppo “fuori”, frutto dell’alleanza tra le città e le agenzie educative di terzo

settore, impegnate in un lavoro di animazione e supporto sociale ed educativo anche molto intenso, ma spesso senza un’interazione attiva e finalizzata con la scuola.

Le evidenze indicano inoltre che *un lavoro sociale ed educativo congiunto* di sostegno alle famiglie per acquisire capacità di prendersi cura, motivare ed esercitare funzioni di contenimento e controllo può ridurre la vulnerabilità dei ragazzi e se questo si associa a un lavoro sull’autostima e sul protagonismo dei *care-givers* e dei ragazzi può favorire processi efficaci di inclusione. Le azioni di contrasto alla dispersione scolastica si scontrano però con i limiti del contesto, ecco che ciò richiede una forte alleanza tra amministrazioni locali e soggetti impegnati in questo settore affinché le strategie contro la dispersione siano collegate anche a politiche per il lavoro, l’abitazione e il sistema di welfare.

Dal punto di vista organizzativo emerge *la funzione strategica dei Centri educativi* di aggregazione territoriale, un luogo specifico dove si svolgono attività educative e che si colloca in modo riconoscibile nel sistema di offerta locale; le diverse fasce di età e anche i genitori trovano un punto di riferimento e opportunità; un’*équipe socio educativa* può affiancare nell’accesso ai servizi e nella relazione anche con la scuola, assumendo una funzione di ponte; dove i servizi istituzionali trovano un interlocutore. È quindi cruciale *il lavoro di gruppo*, con diverse declinazioni: spazio di supporto sociale, *setting* del *cooperative learning*, occasione privilegiata di confronto e crescita tra pari. Una buona pratica diffusa è *la didattica laboratoriale* che è ricorrente ed è promossa con particolare sistematicità attraverso il teatro, la manualità, lo sport e iniziative di rete che – oltre a sostenere il protagonismo dei giovani – attribuiscono un ruolo fondamentale ai genitori. In questa prospettiva, alcune piste possibili per innovazioni e sperimentazioni sono le seguenti: sviluppare la funzione dei Centri nell’integrazione con le scuole attraverso la condivisione di un approccio pedagogico e metodologico; mettere a punto strategie di promozione culturale che coinvolgano gli adulti e i ragazzi sostenendo i processi di motivazione e impegno con maggiori connessioni tra i temi della cittadinanza attiva e dell’integrazione scolastica; integrare i mondi della scuola e dell’extra scuola; sostenere processi di legalità e legittimazione delle istituzioni; integrare percorsi di educazione e di apprendimento di abilità personali e competenze.

6.2 La promozione dell’inclusione sociale

Anche in questo settore un target che richiede uno sguardo adulto più attento e consapevole è quello degli adolescenti. In relazione al tema qui discusso, innanzitutto va approfondito in modo più complesso l’approccio con gli adolescenti rispetto alla fase del ciclo di vita e quindi all’intreccio con le condizioni di maggiore vulnerabilità. I progetti delle città sembrano adottare positivamente la prospettiva della “seconda occasione” interpretata in modo ampio perché non limitata al confine scolastico, ma come seconda opportunità di inclusione sociale. In questo senso sono nell’orizzonte della promozione dei diritti e delle opportunità come prevede la legge 285, anche se a volte i progetti sono così marcatamente orientati a ragazzi già marginalizzati – in particolare quelli di area penale – che è necessario un grosso impegno per non rinchiudersi nell’area rieducativa e riparativa.

Su questa dimensione quindi una pista da approfondire è rappresentata dagli orientamenti psicologici, pedagogici e sociali sui *temi della resilienza e dell’inclusione sociale*: alle pratiche operative sono sottesi diversi orientamenti non sempre esplicitati che quindi non sempre favoriscono l’efficacia degli interventi. Lo stesso approccio dell’*empowerment* ha una diversa traduzione in un’azione preventiva o invece in un intervento riparativo. Si possono quindi connotare il modo anche molto differente le attività volte all’attivazione dei giovani a rischio di esclusione sociale, attraverso presa di coscienza di sé, riconoscimento delle proprie abilità, mobilitazione della volontà, assunzione di responsabilità verso sé.

Sul piano dell'offerta nel lavoro con gli adolescenti emerge la necessità di un modello complesso che privilegi la *presa in carico personalizzata* pur utilizzando il gruppo come spazio essenziale di esperienza e di verifica. Buona pratica riconosciuta è *la relazione individuale* con la figura di un tutor che può essere un educatore domiciliare o territoriale, un docente coadiuvato da operatori socio educativi esterni alla scuola; un giovane adulto di età compresa tra i 18 e i 25 anni; un tutor (professionista) che opera nei centri per l'impiego. La relazione personalizzata come fulcro dell'intervento permette di costruire una progettazione condivisa, di lavorare sulle motivazioni, di sostenere il percorso che nelle sue diverse sfaccettature ha una serie di implicazioni soggettive: dal bilancio di competenze all'impegno nello studio individuale allo stage presso un'azienda. Il *gruppo* funge da amplificatore e da sostegno, e con adolescenti ha ovviamente tempi e oggetti di lavoro più specifici che nella preadolescenza, in quanto i livelli di autonomia dei giovani sono molto maggiori e la presenza degli operatori può essere solo molto contestualizzata e finalizzata. La dimensione personalizzata riguarda l'accompagnamento del ragazzo a immaginare e costruire una propria progettualità di vita e quindi l'intreccio tra formazione, partecipazione attiva e lavoro. Molto è ancora da sviluppare nella sperimentazione *dell'ingaggio dei giovani*: il prevalere di esperienze legate all'area giudiziaria (civile e penale) offre uno sguardo parziale che va confrontato con le esperienze – poche nell'ambito delle legge 285, ma un po' più diffuse in altri contesti – di ancoraggio con adolescenti marginali ma non sottoposti a prescrizioni.

La sfida centrale di questo filone di lavoro è rappresentata dal *coinvolgimento della comunità territoriale*. Se da un lato le esperienze di questa area sono tutte sorrette da un partenariato stabile con gli attori della rete pubblica (scuole, servizi sociali e sanitari, servizi della giustizia), tuttavia sono ancora poche le pratiche consolidate di cooperazione con il mondo del lavoro e più ampiamente con il territorio. Le ricerche indicano come essenziale per invertire la rotta dalla dispersione all'inclusione proprio lo sviluppo di reti relazionali e formali, nell'ottica del capitale umano e sociale. Le reti sono fondamentali per la progettazione di percorsi di vita significativi per i ragazzi, per riguadagnare autonomia e per creare sfera pubblica, cioè un mondo comune dove gli attori coinvolti nella relazione possono incontrarsi e creare soluzioni creative e condivise dei problemi che affrontano (Nosvelli, 2011).

Sarebbe quindi interessante mettere a confronto le esperienze realizzate nelle diverse città per individuare i punti di forza e di debolezza rispetto alla relazione educativa personalizzata, ai percorsi formativi, all'esperienze di inclusione sul piano lavorativo e sociale, operando nell'arco di più annualità per cogliere l'impatto sulle vite dei singoli ma anche sul contesto territoriale.

6. SOSTEGNO ALLA GENITORIALITÀ NEL PRIMO ANNO DI VITA

IN SINTESI

L'eterogeneità degli interventi segnalati nell'ambito del sostegno alla genitorialità se da un lato ci rivela la varietà di approcci e di strumenti messi in atto per offrire supporti socio educativi e specializzati alle famiglie, dal punto di vista metodologico, ai fini dell'analisi, ha imposto l'individuazione di quattro macro-categorie per giungere a un'interpretazione più accurata dei dati relativi ai singoli interventi. Le aree individuate sono: sostegno alla maternità/natalità; educativa territoriale; servizi per la famiglia; assistenza domiciliare per minori.

L'analisi ha confermato la presenza di esperienze di indubbio interesse, ma in gran parte centrate su finalità di prevenzione secondaria o terziaria. Restano un po' in ombra iniziative rivolte alla totalità dei genitori secondo una prospettiva promozionale più che preventiva. Molte esperienze presentano non a caso caratteristiche che le rendono interventi significativi nella prospettiva della lotta all'esclusione sociale, quindi in linea con il conseguimento di uno dei grandi obiettivi prioritari stabiliti dall'iniziativa Europa 2020 denominata "Piattaforma europea contro la povertà e l'esclusione sociale" (Commissione europea, 2010): *almeno 20 milioni di persone in meno devono essere a rischio di povertà ed esclusione sociale*. Sarà però importante che si costruisca una visione comune tra servizi e utenti, ridefinendo la relazione tra operatori e famiglie in termini di *partnership*, quindi con il netto superamento di un approccio assistenzialistico o paternalistico, per favorire la reciprocità tra le parti e una forte aderenza ai diversi bisogni locali.

Premessa

Il concetto di sostegno alla genitorialità presenta una molteplicità di significati. Può essere riferito al supporto economico e ai servizi dovuti alle famiglie, così come può riferirsi a tutti quegli interventi di sostegno, anche di natura educativa, tesi a facilitare il corretto esercizio del ruolo genitoriale (Italia, 2009). Molti studiosi evidenziano come la genitorialità sia condizionata dall'ambiente sociale di appartenenza e come il medesimo influenzi lo sviluppo dei bambini. L'identità del bambino si costruisce infatti in base alla relazione che egli riuscirà a instaurare con se stesso e con gli altri, nonché secondo l'immagine che egli interiorizzerà di tale rapporto. Peter Moss (1993) ha rilevato come in Italia si consideri la cura e l'educazione dei bambini una "responsabilità sociale" e come, quindi, siano insieme coinvolti i genitori, gli educatori, la società nel suo insieme.

Nell'ambito delle politiche a sostegno della genitorialità, si registrano nuovi bisogni emergenti: oggi esistono diverse tipologie di nuclei (famiglie normocostituite, affidatarie, adottive, monoparentali, ricostituite, immigrate, coppie di fatto, ecc.) che si presentano come realtà dinamiche, interattive e mutevoli, per questo è corretto parlare di "famiglie" e di "genitorialità sociale" (Saitta, 2006). Ci sono tutta una serie di discontinuità, rispetto al passato, che vertono sulla non-coincidenza tra genitorialità e coniugalità (la funzione genitoriale può essere esercitata in assenza della relazione coniugale); sulla nonsovrapponibilità tra nucleo familiare e famiglia (famiglie allargate e ricostituite); sulla nonomogeneità tra cultura familiare e cultura della comunità sociale d'appartenenza (coppie miste); sulla non-consequenzialità tra genitorialità biologica e universo affettivo (case famiglia, comunità per minori) (Bastianoni, Taurino, 2007).

Mentre fino agli anni '80 la ricerca tendeva a indagare le forme familiari emergenti osservando come "devianti" i modelli familiari non comuni, oggi tale impostazione sarebbe riduttiva rispetto alla complessità della realtà. I modelli teorici che sostengono le ricerche

attuali, sottolineando la necessità di un approccio decostruttivo, mirano a far emergere la cultura della differenza, valorizzando le potenziali molteplicità familiari sulla base dei differenti processi e funzioni familiari (affettiva, protettiva, regolativa, proiettiva) già a partire dall’“idea di bambino”. Avere un bambino va oltre l’amore *sic et sempliciter* e ha molto di più a che fare con processi di accoglimento e di accomodamento nel corso del ciclo vitale secondo un processo lento e continuo. Tutto questo non è *ipso facto* sovrapponibile con “l’aver un bambino” (Nicolò, Zampino, 2002). Alcune persone hanno figli, ma non avviano un processo che li genitorializza, che modifica perciò la loro identità in questo senso. Questa distinzione tra avere un figlio ed essere genitore è molto importante perché nelle situazioni più patologiche è il primo aspetto che prevale.

Diversi autori ci aiutano a capire che ci sono tanti bambini nella mente dei genitori: il bambino della *mente* (figlio dei fantasmi inconsci dei genitori); il bambino del *cuore* (che coinvolge invece il progetto affettivo dei genitori e delle loro famiglie di origine) e infine il bambino *reale* (che con la sua nascita e la sua presenza concreta rimette in discussione i primi due e ne comporta il ridimensionamento e la disillusione). Soltanto accogliendo il “bambino reale”, i genitori diventeranno capaci di essere protagonisti e promotori delle iniziative che riguardano i loro figli e questo rappresenta un potente fattore di prevenzione di molteplici tipologie di disagio con esiti efficaci e prolungati nel tempo.

La famiglia contemporanea, qualunque sia la tipologia che esprime all’interno della odierna dimensione di “complessità”, deve essere messa nelle condizioni di esercitare le sue funzioni educative, in mezzo alle trasformazioni del mondo esterno spesso caratterizzato da fenomeni di contrasto e di disequilibrio. Anche nel più ampio contesto europeo, all’interno della Strategia globale Europa 2020, viene sottolineato che “*l’educazione e la cura della prima infanzia (Early Childhood Education and Care – ECEC) costituisce la base essenziale per il buon esito dell’apprendimento permanente, dell’integrazione sociale, dello sviluppo personale e della successiva occupabilità. Assumendo un ruolo complementare a quello centrale della famiglia, l’ECEC ha un impatto profondo e duraturo che provvedimenti presi in fasi successive non sono in grado di conseguire*” (Commissione europea, 2011). Il tema del sostegno alla genitorialità, toccando gli aspetti comuni della quotidianità e della normalità, si inserisce nella prospettiva della *prevenzione formativa* (Catarsi, Fortunati, 2004). Secondo questa prospettiva, l’obiettivo non sarà solo quello di diagnosticare i problemi per poter offrire le soluzioni, bensì, anche nelle situazioni più difficili, quello di valorizzare le risorse del nucleo familiare per poter coinvolgere i suoi membri nella ricerca delle modalità di superamento delle difficoltà.

La *prevenzione formativa* parte quindi dalle potenzialità della famiglia e dalle risorse che questa dimostra di possedere (Mantovani, 1995) coinvolgendo i genitori “svantaggiati” e con problemi, che possono avvantaggiarsi di un rapporto “alla pari” con genitori cosiddetti normali dal momento che, come sappiamo, lo svantaggio spesso è amplificato dalla situazione di isolamento e di non accettazione.

Per attivare processi di intervento contro la deprivazione sociale e la marginalità è necessario soffermarsi non solo sulla domanda individuale, lasciando che le persone raggiungano i servizi spesso in situazioni di urgenza, di acutizzazione dei problemi, ma essere in grado di intravedere quali siano i processi sociali che possono aggravare il disagio come il senso di sradicamento, la mancanza di informazioni, di collegamenti, di rapporti (Bisleri, 1994).

In una prospettiva di promozione del benessere individuale e relazionale dei cittadini, gli interventi di sostegno alla genitorialità assumono dunque una progressiva rilevanza nel contesto sociale attuale anche grazie alle opportunità offerte dalla L. 285/1997. I progetti presentati dalle città riservatarie evidenziano un quadro complesso di realtà.