

**UNIVERSITÀ  
DEGLI STUDI  
DI PADOVA**

**UNIVERSITA' DEGLI STUDI DI PADOVA**

**Dipartimento di Filosofia, Sociologia,**

**Pedagogia e Psicologia applicata**

**Corso di Laurea in**

**SCIENZE DELL'EDUCAZIONE E DELLA FORMAZIONE**

**TESI**

**RIPENSARE LA QUALITÀ EDUCATIVA NEI**

**SERVIZI RESIDENZIALI PER MINORI**

**Relatore**

**Prof.ssa Natascia Bobbo**

**Laureanda**

**Matilde Corti**

**Matricola**

**1234880**

**Anno accademico 2023 – 2024**



## Indice

|  |           |
|--|-----------|
| <b>Premessa .....</b>  | <b>5</b>  |
| <b>Parte I – Il sistema di accoglienza dei minori affidati in comunità.....</b>  | <b>7</b>  |
| <b>Cap. 1. I minori affidati – definizione, descrizione, dati quantitativi, dinamiche in atto, prospettive future.....</b> | <b>7</b>  |
| 1.1 Diversi da chi? I minori affidati in comunità .....  | 7         |
| 1.2 MSNA – i Minori Stranieri Non Accompagnati.....  | 9         |
| 1.3 “Ragazzi fuori” – i giovani coinvolti nel circuito penale-minorile .....   | 15        |
| 1.4 Un problema emergente: tutela VS emancipazione? .....  | 20        |
| <b>Cap.2 Il sistema di accoglienza.....</b>  | <b>23</b> |
| 2.1 La rete dei servizi territoriali di accoglienza .....  | 23        |
| 2.2 Cos’è una comunità educativa? .....  | 28        |
| <b>Parte II - Qualità, capitale sociale e servizi socio-educativi dedicati ai minori .....</b>                             | <b>31</b> |
| <b>Cap. 3. Quale qualità per quale sistema di <i>welfare</i>? .....</b>  | <b>31</b> |
| 3.1 Come definire la qualità nei sistemi di welfare? .....   | 31        |
| 3.2 Il capitale sociale .....  | 34        |
| 3.3 Il Capitale Sociale nella prospettiva relazionale .....  | 36        |
| <b>Cap. 4 Progettare la qualità: il PEP .....</b>  | <b>39</b> |
| 4.1 Il Progetto Educativo Personalizzato .....   | 39        |
| 4.2 Un modello per valutare la qualità .....   | 47        |
| <b>Conclusioni .....</b>   | <b>51</b> |
| <b>Bibliografia .....</b>  | <b>53</b> |



## **Premessa**

La questione dei minori affidati assume un contorno particolarmente rilevante nella rete dei servizi di welfare del nostro paese. Da un lato i dati quantitativi dimostrano una crescita generale del fenomeno; dall'altra si pone una questione "qualitativa", legata in primo luogo ad un mutamento sostanziale dei bisogni, che mette a dura prova il sistema stesso.

Anche i "linguaggi" all'interno del sistema dei servizi alla persona sembrano mutare contestualmente agli aspetti sociologici: dal concetto dominante di "tutela" – comunque da non sottovalutare – sempre più spesso il tema emergente diventa quello dell'emancipazione personale, con tutto quello che questo significa rispetto alle necessità concrete e alle risorse necessarie.

Dentro questo scenario, le comunità educative rappresentano una risorsa spesso sottovalutata nel panorama degli interventi e servizi a favore dei minorenni, per il condivisibile motivo che ogni minore avrebbe diritto a vivere relazioni di tipo "familiare". Inoltre, si ritiene che la residenzialità comporti una presa in carico totalizzante e poco favorevole all'emancipazione del soggetto e del suo contesto familiare.

Ora, se tali osservazioni appaiono realistiche, occorre affermare che, sempre di più, i minori allontanati dalle proprie famiglie ed inseriti nelle comunità appartengono a vicende ad alta problematicità se non addirittura ad elevato rischio psicofisico per il minore stesso. Inoltre, in molti casi la comunità rappresenta l'unica risorsa disponibile, date anche le note difficoltà ad incrementare il sistema di affidi familiari.

Ma la comunità, a nostro parere, a volte rappresenta uno strumento qualitativo e non semplicemente sostitutivo. La nostra esperienza concreta presso alcune unità d'offerta, ci ha permesso di sviluppare l'ipotesi che la comunità rappresenti, in molte situazioni, l'approccio più idoneo per consentire percorsi volti alla riparazione dei traumi subiti e di sviluppo delle proprie risorse, orientate ad una vera emancipazione.

Nella prima parte di questa tesi si è dunque inteso mettere a fuoco il fenomeno dei minori affidati in comunità e l'emergere di alcune problematiche particolarmente significative.

Nella seconda parte è stato invece approfondito il tema della qualità degli interventi educativi dedicati ai minorenni, secondo parametri non consueti e perciò non solo orientati a criteri di risultato (l'efficienza e l'efficacia). Si è provato a meglio definire i contorni del significato di qualità, alla luce di alcuni concetti basilari. Per fare questo si è cercato di fare proprie le teorie espresse da alcuni autori, fra cui P. Donati e F. Folgheraiter, che propongono di identificare la qualità attraverso la definizione

una molteplicità di criteri – di “risultato” e di “processo” - che possono aiutarci e definire nuove Buone Prassi, intese secondo il metodo relazionale.

Dentro questo percorso, si è provato a mettere a fuoco il concetto di Capitale Sociale, quale bene relazionale delle persone e dei gruppi sociali, per arrivare a definire ipotesi di percorsi orientati all’emancipazione dei minori accolti in comunità.

L’ultimo passaggio di questa seconda parte è stato dedicato alla presentazione di un sistema di progettazione e valutazione degli interventi personalizzati utilizzabili nelle comunità educative. Si tratta del Progetto Educativo Personalizzato, che assume una doppia funzione: progettuale e valutativa. Si è cercato di dimostrare che il PEP assume una valenza educativa che va ben oltre la mera valutazione finale e/o in itinere. Si tratterebbe invece di uno strumento non separato dall’operatività e che accompagna l’azione, ne condiziona gli sviluppi, fornisce gli strumenti necessari mentre osserva e riflette sugli esiti, le criticità, i successi raggiunti. In questo senso rappresenta una forma di valutazione che è ben collocata nell’azione: è l’azione stessa che riflette su di sé. In definitiva, si tratterebbe di uno strumento indispensabile per promuovere la qualità dell’intervento educativo in comunità.

## Parte I – Il sistema di accoglienza dei minori affidati in comunità

### Cap. 1. I minori affidati – definizione, descrizione, dati quantitativi, dinamiche in atto, prospettive future

#### 1.1 diversi da chi? I minori affidati in comunità

L'accoglienza presso una comunità educativa rappresenta uno degli strumenti di aiuto al minore temporaneamente o parzialmente privo di cure parentali adeguate, che si inseriscono in un più ampio progetto di protezione del minore e, quando possibile, di recupero della sua famiglia.

La legge 149/2001, all'art. 2, comma 1, cita: «*Il minore temporaneamente privo di un ambiente familiare idoneo ... è affidato ad una famiglia ... in grado di assicurargli il mantenimento, l'educazione, l'istruzione e le relazioni affettive di cui egli ha bisogno*». In questo semplice concetto si annuncia che c'è un diritto del bambino a ricevere cure adeguate e che è bene che ciò avvenga in una famiglia. Analizzando i principi ispiratori di quest'affermazione, emergono due diritti che s'intrecciano: 1) il diritto alle cure per una sana crescita psico-fisica (espressione del diritto alla salute); 2) il diritto alle relazioni familiari.

Il successivo comma 2 del medesimo articolo sancisce che «*Ove non sia possibile l'affidamento ..., è consentito l'inserimento del minore in una comunità di tipo familiare caratterizzata da organizzazione e da rapporti interpersonali analoghi a quelli di una famiglia*». A noi sembra chiaro che la frase: “*ove non sia possibile l'affidamento...*” evidenzia due aspetti che è bene distinguere con precisione. Da un lato, viene messa in luce l'insufficienza di una risposta quantitativamente adeguata del sistema di affidamento familiare; dall'altro, assistiamo ad una domanda sempre più articolata e complessa che richiede la messa in campo di un sistema di presa in carico ugualmente complesso. Vi sono infatti molte situazioni in cui il minore, a seguito di una sua esposizione ad esperienze sfavorevoli, oppure perché esprime bisogni di emancipazione che vanno oltre al (comunque fondamentale) bisogno di tutela, esige necessariamente una risposta alternativa - sempre temporanea - al contesto familiare.

Ci sembra dunque fondamentale la possibilità di contare su un sistema efficace di *welfare* minorile e familiare, che a nostro parere dovrebbe *sempre* essere in grado di offrire risposte personalizzate e commisurate ai bisogni dei minori considerati a rischio di disagio e/o di emarginazione e meno cristallizzato in posizioni ideologiche, fra chi sostiene il giusto diritto del minore ad una famiglia e chi contrappone un sistema di tutela maggiormente istituzionale.

Proprio allo scopo di evidenziare l'evoluzione dei bisogni nel settore dell'affido dei minori, seppur diffidando da classificazioni che non considerino la specificità di ogni persona e di ogni storia, nel proseguo di questo capitolo presenteremo due insiemi distinti ma con necessità comuni, che sembrano caratterizzare una quantità rilevante di situazioni nella platea di minori accolti nelle comunità educative. Ci sembrano categorie significative non solo sul piano numerico, ma anche per la particolarità delle loro caratteristiche generali, che ben rappresentano quell'universo di "bisogni articolati e complessi" che rendono maggiormente difficile la presa in carico del servizio di affido familiare.

## 1.2 MSNA – i Minori Stranieri Non Accompagnati

Secondo le definizioni ufficiali del nostro paese, con l'espressione "minore straniero non accompagnato" (che d'ora in avanti definiremo come MSNA) si intende il minore di anni diciotto, cittadino di Stati non appartenenti all'Unione europea oppure apolide, che si trova, per qualsiasi causa, nel territorio nazionale, privo di assistenza e rappresentanza legale da parte dei genitori o di altri adulti per lui legalmente responsabili.

Nel nostro paese, l'accoglienza e la protezione dei MSNA sono regolate da molteplici disposizioni, tra le quali principalmente il Testo unico in materia di immigrazione (D.Lgs. n. 286/1998), il relativo regolamento di attuazione (D.P.R. n. 394/1999); il regolamento 535/1999 concernente i compiti del Comitato per i minori stranieri, il D. Lgs 142/2015 riguardante le norme relative all'accoglienza dei richiedenti protezione internazionale. Inoltre, con l'approvazione della legge n. 47 del 7 aprile 2017, la c.d. legge Zampa, il nostro paese si è dotato di una normativa specificamente rivolta ai MSNA; introducendo significative modifiche al complesso della normativa vigente con l'obiettivo di rafforzare gli strumenti di tutela a loro favore.

In particolare, La Legge 47 definisce che: *“Ai fini di cui alla presente legge, per minore straniero non accompagnato presente nel territorio dello Stato si intende il minore non avente cittadinanza italiana o dell'Unione europea che si trova per qualsiasi causa nel territorio dello Stato o che è altrimenti sottoposto alla giurisdizione italiana, privo di assistenza e di rappresentanza da parte dei genitori o di altri adulti per lui legalmente responsabili in base alle leggi vigenti nell'ordinamento italiano*<sup>1</sup>. La già citata legge introduce esplicitamente il *divieto assoluto di respingimento alla frontiera dei MSNA, che non può essere disposto in alcun caso*<sup>2</sup>.

Ma la Legge 47 non si limita ad imporre a quanti assolvono al ruolo di tutela dei minorenni il divieto di espulsione, ma declina efficacemente i diritti dei MSNA e le finalità generali della loro tutela.

Il fenomeno dei MSNA negli ultimi anni è andato via via aumentando di numero. Tuttavia, al 30 giugno di quest'anno ne risultano presenti in Italia 20.206, mostrando un lieve calo rispetto agli ultimi tre semestri consecutivi, caratterizzati dall'aumento delle presenze. I MSNA presenti al 30 giugno 2024 sono circa 3mila in meno rispetto a quelli presenti al 31 dicembre 2023 e al di sotto di 720 unità rispetto al totale delle presenze registrate alla data del 30 giugno 2023<sup>3</sup>.

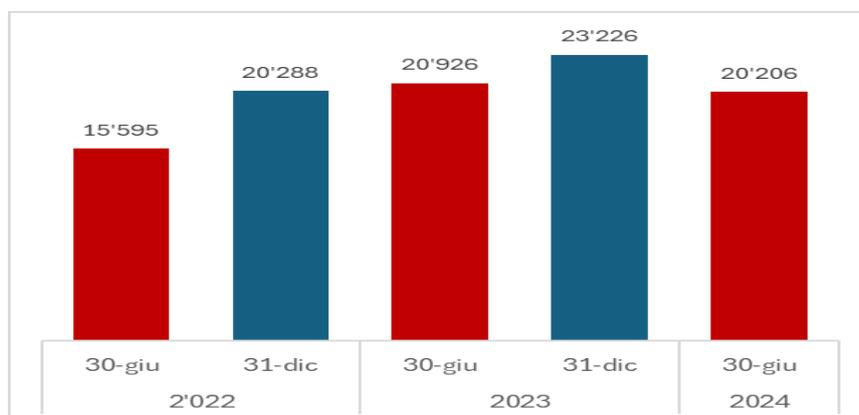
---

<sup>1</sup> Legge 47/2017 art. 2

<sup>2</sup> Legge 47/2017 art. 3 comma 1

<sup>3</sup> Dati del Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, report semestrale al 30 giugno 2024

Grafico 1 – MSNA presenti nel 2022, 2023 e al 30 giugno 2024 (valori assoluti)

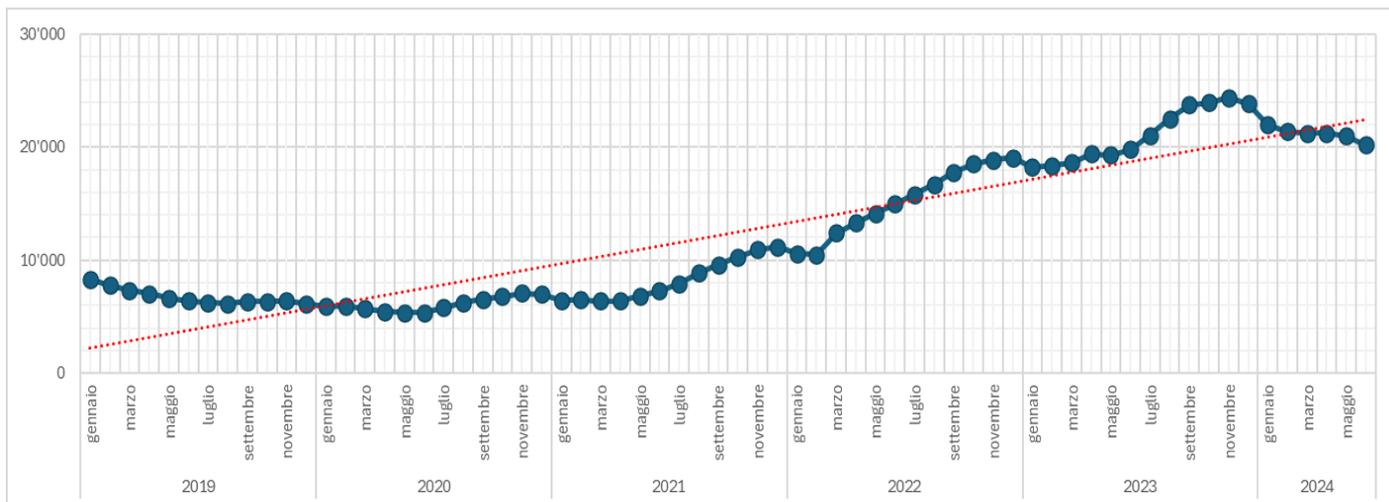


Nei dati ufficiali del Ministero del Lavoro, appare evidente che la presenza dei minori non accompagnati nel triennio 2019, 2020 e 2021 è sempre stata al di sotto delle 10mila unità (la media delle presenze nel 2019 è pari a circa 7mila minori, nel 2020 a 6.550 minori, nel 2021 a 8.500 minori), invece dal 2022 il dato delle presenze è in costante crescita e in due anni i minori non accompagnati sono più che raddoppiati rispetto al triennio precedente (la media delle presenze nel 2022 è pari a circa 16mila minori, nel 2023 a 22.000 minori)<sup>4</sup>.

Tuttavia, nel 2024 (primi 6 mesi) si assiste ad una inversione di tendenza, con una leggera ma costante diminuzione delle presenze, anche se, in termini assoluti, il numero dei MSNA accolti nel territorio italiano appare sempre notevolissimo, attestandosi al di sopra delle 20mila unità.

Grafico 2 – Andamento mensile della presenza di MSNA nel periodo 2019-2024 (valori assoluti)

<sup>4</sup> Report del Min. Lav. Op. cit.



I minori non accompagnati censiti nel nostro Paese a fine giugno 2024 provengono da 65 paesi diversi. La maggior parte dei paesi appartiene al continente africano, si tratta di 34 paesi da cui sono originari il 69% dei MSNA (quasi 14mila minori). Il secondo continente per numero di paesi di origine dei minori è l'Asia, con 13 paesi coinvolti e 1.268 minori, pari all'8% del totale. I paesi dell'Est Europa di origine dei minori sono 11, da cui provengono 4.949 minori (24,5%). Infine, sono 7 i paesi del continente americano da cui provengono un totale di 40 minori (0,2% del totale minori).

Grafico 3 – Paesi di provenienza di MSNA nel periodo 2019-2024

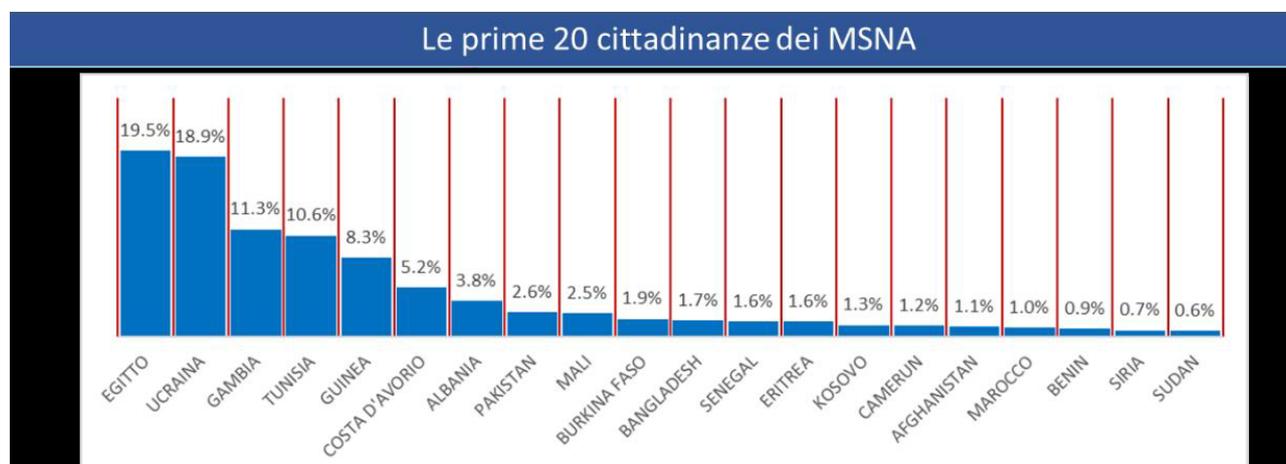
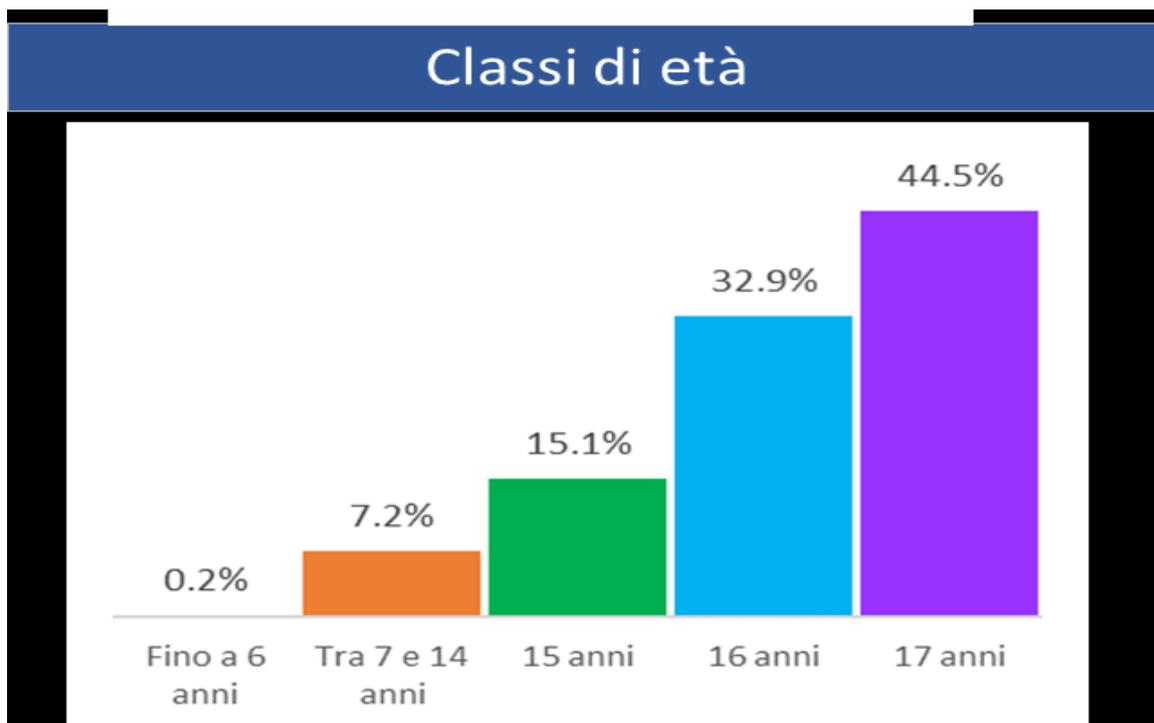


Grafico 4 – Classi di età di ingresso dei MSNA nel periodo 2019-202



Nell'ambito di questo lavoro ci sembra rilevante segnalare che le presenze di MSNA sono in forte prevalenza di genere maschile (88,4%), sempre secondo i dati forniti dal Ministero.

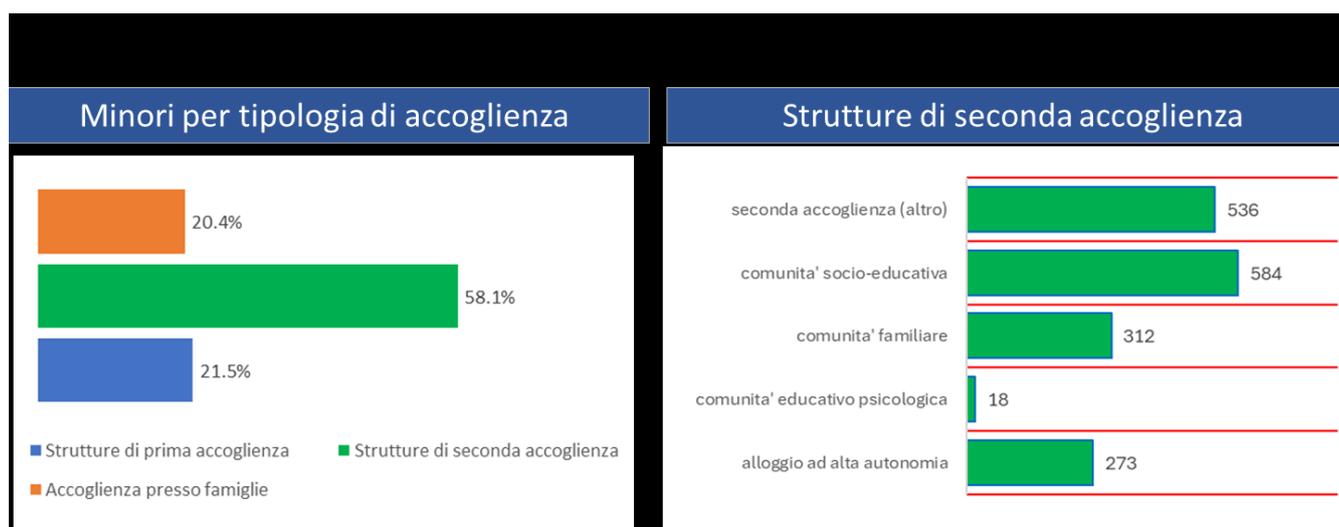
Al loro ingresso, circa il 77% dei minori non accompagnati ha più di 16 anni di età, di questi il 44,5% circa ha 17 anni e il 32,9% ha 16 anni<sup>5</sup>. Questo tema dell'età di ingresso appare davvero rilevante, se si considera l'aspetto fondamentale del tempo, una sfida significativa nel percorso di raggiungimento dell'autonomia. Il tempo a loro disposizione per integrarsi, acquisire competenze linguistiche e sociali, e inserirsi nel sistema scolastico o lavorativo è estremamente ridotto. Questa situazione spesso li costringe a percorsi di integrazione accelerati e difficoltosi, aumentando il rischio di marginalizzazione una volta raggiunta la maggiore età<sup>6</sup>.

Sempre secondo il report del Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, nel corso del primo semestre 2024, nel SIM (Sistema Informativo Minori) è stata registrata l'uscita dal sistema di accoglienza di 11.177 minori stranieri non accompagnati. Per oltre il 65% dei casi la motivazione di uscita di competenza è il compimento della maggiore età. L'altra motivazione, che conta circa il 31% dei casi di uscita, è l'allontanamento per volontà del minore. Il rimanente 4% degli eventi di uscita è riferibile ad altri motivi quali l'affido, il rintraccio dei genitori o di adulti legalmente responsabili, il rimpatrio volontario assistito, la relocation e il rientro in patria dei minori ucraini.

*Grafico 5 – tipologie di accoglienza MSNA – 30.06.2024*

<sup>5</sup> Report del Min. Lav. Op. cit.

<sup>6</sup> Report del Min. Lav. Op. cit.



I minori accolti in strutture di prima accoglienza sono il 21%, mentre in seconda accoglienza sono presenti 11.746 minori, pari al 58% circa del totale dei minori presenti.

Le strutture di accoglienza che al 30 giugno 2024 ospitano almeno un minore sono 1.938, di queste, 215 sono dedicate alla prima accoglienza e ciascuna accoglie mediamente 20 minori; mentre 1.723 strutture sono di seconda, con un'accoglienza media di 6 minori.

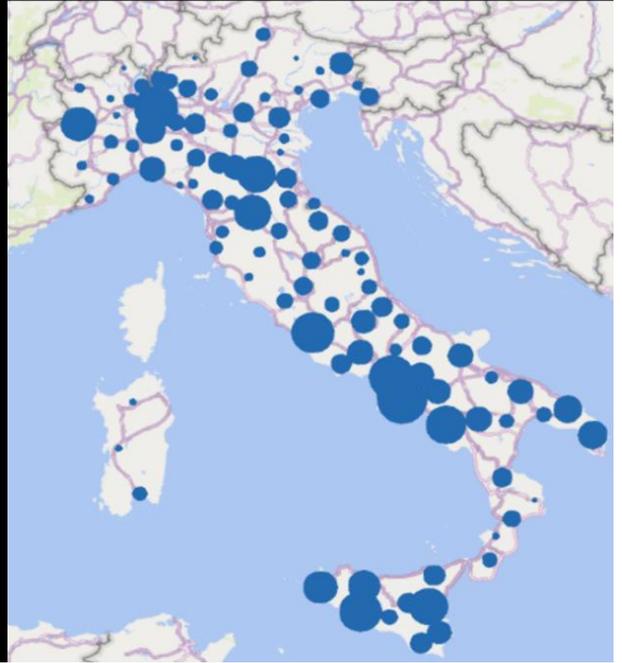
Tra le strutture di seconda accoglienza, le più diffuse sono le comunità socio-educative, 584 strutture pari al 34% del totale, seguono le comunità familiari, 312 strutture pari al 18% del totale e gli alloggi ad alta autonomia, 273 presidi pari al 16% del complesso.

*Grafico 6 – Minori per tipologia di collocamento distribuite sul territorio nazionale – Dati al 30 giugno 2024*

Strutture di prima accoglienza



Strutture di seconda accoglienza



### 1.3 “Ragazzi fuori” – i giovani coinvolti nel circuito penale-minorile

La maggior parte dei minori autori di reato e in presi in carico dal Uffici di servizio sociale per i minorenni (di seguito USSM) è sottoposta a misure da eseguire in area penale esterna. La detenzione, infatti, assume per i minori di età carattere di residualità, per lasciare spazio a percorsi sanzionatori alternativi. Negli ultimi anni si sta assistendo ad una sempre maggiore applicazione del collocamento in comunità, non solo quale misura cautelare, ma anche nell’ambito di altri provvedimenti giudiziari, per la sua capacità di contemperare le esigenze educative con quelle contenitive di controllo.

Per quanto riguarda i dati quantitativi dei casi presi in carico dall’USSM nei primi cinque mesi dell’anno 2024, facciamo riferimento ai dati recenti elaborati dal Dipartimento per la Giustizia minorile e di comunità<sup>7</sup>

*Minori e giovani presi in carico dall’USSM e collocati presso Servizi residenziali al 15.05.2024*

| <b>Servizio residenziale</b>                 | <b>maschi</b> | <b>femmine</b> | <b>totale</b> |
|--|---------------|----------------|---------------|
| Centri di prima accoglienza                  | 12            | 0              | 12            |
| Istituti penali per i minorenni              | 527           | 27             | 554           |
| Comunità ministeriali                        | 23            | 0              | 23            |
| Comunità private                             | 951           | 52             | 1.003         |
| <b>Totale presenti alla data considerata</b> | <b>1.513</b>  | <b>79</b>      | <b>1.592</b>  |

Occorre precisare che il numero di casi presi in carico dall’USSM nel periodo considerato risulta maggiore del dato riportato nella tabella precedente. Di seguito citiamo i dati sul totale di minori presi in carico dal 1° gennaio al 15 maggio 2024.

*Minori e giovani presi in carico dall’USSM (totale) al 15.05.2024*

|  |       |     |       |
|--|-------|-----|-------|
| <b>In messa alla prova</b>   | 2.826 | 172 | 2.998 |
| <i>In casa</i>   | 2.367 | 145 | 2.512 |
| <i>In comunità</i>   | 459   | 27  | 486   |
| <b>In misura penale di comunità/ alternativa alla detenzione, sostitutiva, di sicurezza, cautelare delle prescrizioni e della permanenza in casa</b> | 456   | 22  | 478   |
| <i>In casa</i>   | 386   | 19  | 405   |
| <i>In comunità</i>   | 70    | 3   | 73    |
| <b>In Comunità, per misura diversa dalle precedenti</b>  | 406   | 19  | 425   |

<sup>7</sup> Elaborazione su dati del SISTEMA INFORMATIVO DEI SERVIZI MINORILI, 15 maggio 2024

|  |               |              |               |
|--|---------------|--------------|---------------|
| <b>Negli Istituti penali per i minorenni</b>                                   | 507           | 24           | 531           |
| <b>Nei Centri di prima accoglienza</b>   | 4             | 0            | 4             |
| <b>Per indagini sociali e progetti trattamentali e in altra situazione (2)</b> | 8.845         | 1.027        | 9.872         |
| <b>Totale soggetti in carico alla data considerata</b>                         | <b>13.044</b> | <b>1.264</b> | <b>14.308</b> |

La tabella esplicita in modo efficace che le comunità educative sono coinvolte in larga misura mediante l'istituto della Messa alla Prova (in seguito MAP).

#### **Focus on: la Messa alla Prova (MaP)**

La sospensione del processo e messa alla prova, ai sensi dell'art. 28 del D.P.R. 22 settembre 1988, n. 448 "*Approvazione delle disposizioni sul processo penale a carico di imputati minorenni*", rappresenta un'innovazione nel processo penale minorile in quanto, contrariamente alle ipotesi di *probation* applicate in altri Paesi, non presuppone la pronuncia di una sentenza di condanna.

Con il provvedimento di messa alla prova, il processo è sospeso e il minore è affidato ai Servizi della Giustizia Minorile che, anche in collaborazione con i Servizi degli Enti locali, svolgono nei suoi confronti attività di osservazione, sostegno e controllo.

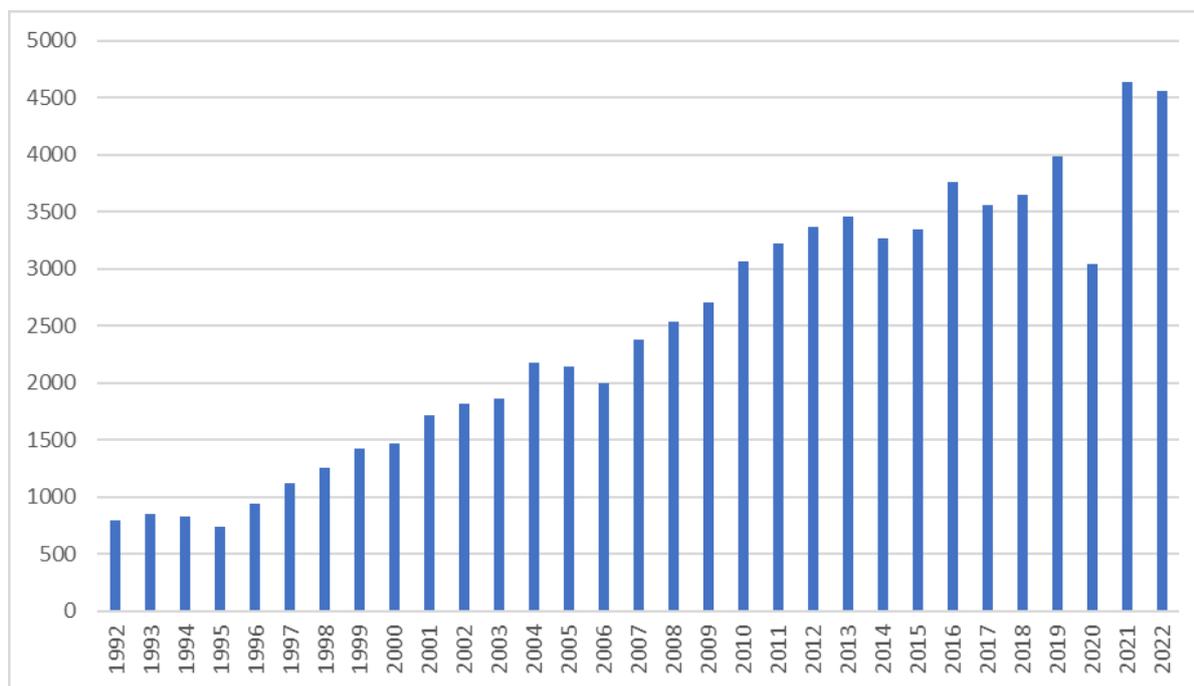
L'applicabilità della misura non è compromessa né dall'eventuale esistenza di precedenti penali, né dalla tipologia di reato, né da precedenti applicazioni; di fondamentale importanza sono, piuttosto, i tratti individuali della personalità del singolo ragazzo che, all'esito di adeguata osservazione, inducono a ritenere possibile il suo recupero. Le evoluzioni legate alla crescita impongono di non ritenere il singolo atto trasgressivo indicativo di una scelta di vita deviante.

I Servizi sociali elaborano il progetto di messa alla prova sulla base delle risorse personali, familiari e ambientali del ragazzo ed è fondamentale che il ragazzo comprenda e condivida il contenuto del progetto.

In caso di esito positivo della prova, il giudice con sentenza «dichiara estinto il reato»; l'esito negativo comporta invece la prosecuzione del procedimento (art.29 DPR 448/88)<sup>8</sup>.

<sup>8</sup> Dipartimento per la Giustizia minorile e di comunità Ufficio I del Capo Dipartimento - 2023

*Provvedimenti di messa alla prova negli anni dal 1992 al 2022*



I dati presentati dal Dipartimento per la Giustizia minorile mostrano una tendenza crescente del numero assoluto dei casi di MaP disposti nel nostro paese. Tuttavia, ci sembra utile fare riferimento al tasso percentuale dei casi di MaP disposti in relazione al numero di minori verso cui è stata iniziata un'azione penale. Citiamo solo alcuni dati significativi<sup>9</sup>: dal 2,9% dell'anno 1992 al 8,4% dell'anno 2.000; il 14,7 dell'anno 2010 fino al 20,6 dell'anno 2016 (ultimo dato disponibile dai report del Dipartimento). Appare evidente che lo strumento della MaP stia assumendo una rilevanza sempre più importante nell'amministrazione della giustizia minorile in Italia.

*Enti che hanno collaborato ai progetti di messa alla prova. Dati riferiti all'anno 2021.*

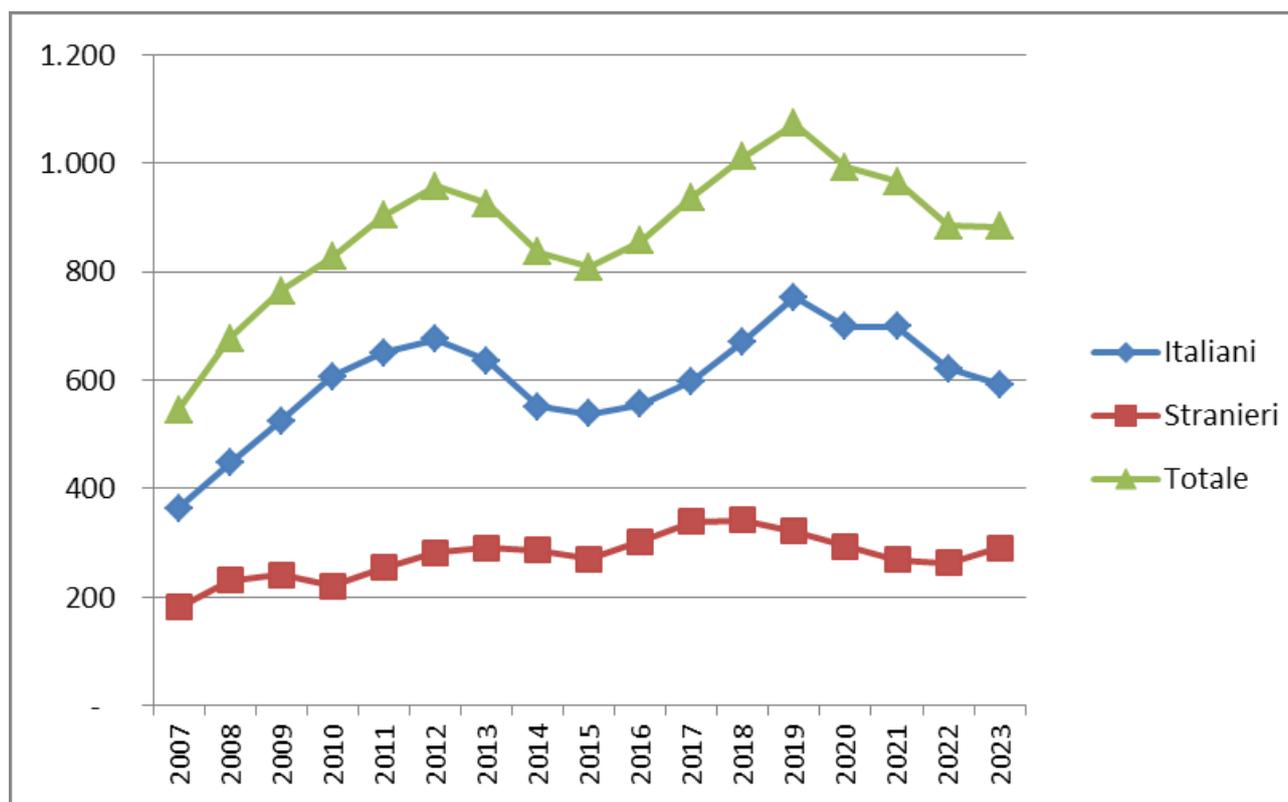
| <b>Enti</b>            | <b>N. progetti</b> |
|------------------------|--------------------|
| <i>Privato Sociale</i> | <i>3.644</i>       |
| <i>Comune</i>          | <i>1.197</i>       |
| <i>A.S.L.</i>          | <i>1.279</i>       |
| <i>Scuola</i>          | <i>891</i>         |
| <i>Altri</i>           | <i>981</i>         |

*N.B.: Ad un progetto di messa alla prova possono partecipare più Enti.*

<sup>9</sup> Dipartimento per la Giustizia minorile e di comunità Ufficio I del Capo Dipartimento - 2023

La MaP naturalmente prende corpo con un progetto articolato che prevede il coinvolgimento di diversi attori, a partire dalla famiglia di appartenenza (non citata nei dati della tabella perché tendenzialmente coinvolta in quasi tutti i casi). Il significato della MaP sta proprio nel mettere a disposizione del soggetto una rete di opportunità, un nuovo “capitale sociale” su cui poggiare un cambiamento, se desiderato dal protagonista del Progetto. La Comunità diventa un ruolo rilevante in questo genere di progetti, laddove assume un ruolo di funzione genitoriale nei confronti del minore autore di reato, diventando in questo modo principale interlocutore dei servizi USSM. Il progetto di messa alla prova è sostanzialmente un dettagliato programma trattamentale, elaborato in maniera individualizzata per ciascun minore e basato sull'interazione dello stesso con le figure parentali adulte di riferimento e con le risorse educative e formative dell'ambiente di provenienza.

*Presenza media nelle comunità educative di soggetti provenienti dal circuito penale minorile nel periodo 2007 - 2023*

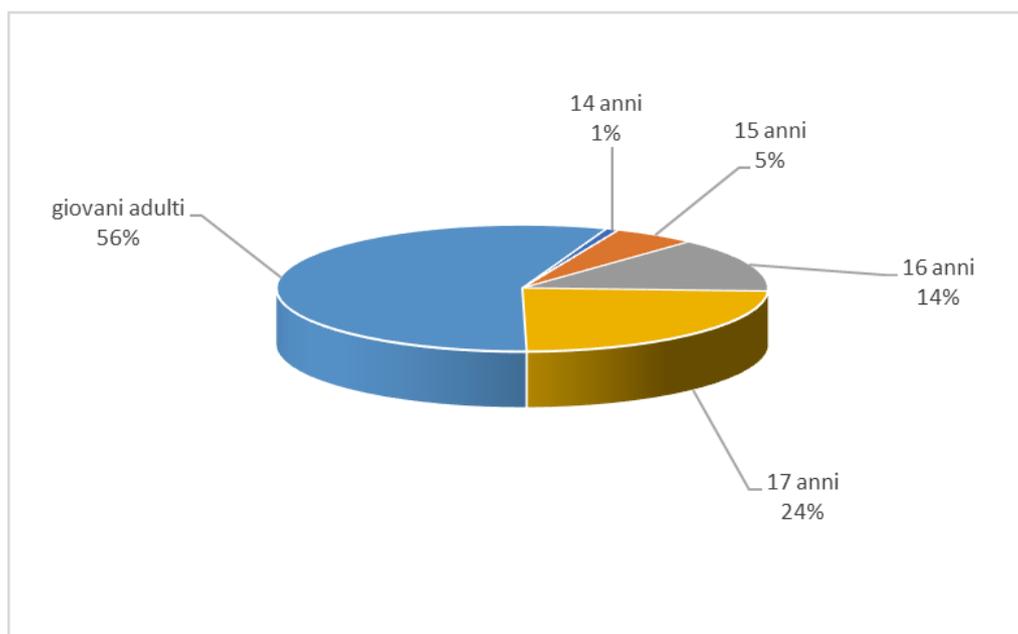


*Provvedimenti di messa alla prova per durata della prova espressa in mesi. Anno 2022.*

| <b>Durata in mesi (classi)</b> | <b>N. provvedimenti</b> |
|--------------------------------|-------------------------|
| 1-6 mesi                       | 1.507                   |
| 7-12 mesi                      | 2.689                   |
| 13-24 mesi                     | 337                     |
| oltre 24 mesi                  | 20                      |
| <b>Totale</b>                  | <b>4.553</b>            |

Un tema fondamentale riguarda la durata della MaP. Questi i dati forniti dal Dipartimento e riferiti all'anno 2022: la maggioranza dei progetti si conclude entro l'anno di tempo e questo rimane il periodo fondamentale entro cui favorire un processo di cambiamento che veda il minore come protagonista dello stesso.

*Minorenni e giovani adulti messi alla prova nell'anno 2022 secondo la classe di età.*



Anche il tema dell'età gioca un ruolo fondamentale nell'interpretare il bisogno e nel mettere in campo le relative risorse: il 56% dei soggetti risulta già maggiorenne nel momento in cui viene disposta la MaP ed un altro 24% ha già compiuto 17 anni.

## 1.4 Un problema emergente: tutela VS emancipazione?

Sulla base dei dati e delle tendenze in atto, ci sentiamo dunque di affermare che la questione che accomuna questi minori – siano essi MSNA o giovani provenienti dal circuito penale minorile - è l'aver già vissuto situazioni di esclusione e di emarginazione, in alcuni casi addirittura di fallimento, fin dall'esperienza scolastica e professionalizzante e, a volte, di aver perso la speranza o l'ambizione per una propria emancipazione. Emerge così la difficoltà nell'affacciarsi alla vita adulta, che porta con sé la conseguenza di non sperimentare pienamente un'evoluzione armonica del proprio io, teso al “divenire”, così come invece avviene per gli adolescenti e giovani, che su queste sicurezze, speranze ed ambizioni hanno fondato il proprio percorso evolutivo<sup>10</sup>.

Dai ragazzi sembra emergere una domanda di inclusione, di partecipazione – oltre che di “tutela” - che rimanda direttamente ad un bisogno profondo, al rischio concreto di una mancata scoperta del significato stesso di appartenenza ad un gruppo sociale, ad un territorio, ad una società. Viene dunque minato alla base il concetto stesso di sé e, in qualche misura, il significato e il senso della propria presenza nel mondo.

Qualsiasi progetto educativo che voglia porsi l'obiettivo di una reale emancipazione dei giovani, e in special modo dei settori della popolazione maggiormente a rischio di emarginazione, dovrà fare i conti con questa domanda di inclusione e realizzazione di sé.

Del resto, non ci sembra di esagerare nell'affermare che questi giovani – seppure accolti attraverso uno strutturato sistema di welfare risultano particolarmente “svantaggiati” dalle condizioni *soggettive* della loro esperienza di vita, oltre che da quelle *oggettive* del nostro tempo e territorio. Volessimo sintetizzare le difficoltà nel portare a compimento efficaci percorsi di emancipazione e autonomia personale, azzarderemmo questa semplificazione:

- ✓ Minori stranieri non accompagnati, arrivati in Italia da soli e senza reti familiari, appoggi, prospettive, spesso senza alcuna conoscenza della lingua, delle regole, dei percorsi. Hanno in genere 16 o 17 anni, con poco tempo a disposizione nei termini di tutela garantita dall'essere minori affidati. Il loro percorso formativo parte dall'alfabetizzazione e nel migliore dei casi possono aspirare al conseguimento di una licenza media inferiore presso una scuola per adulti.

---

<sup>10</sup> P. Gaspari, Vietato escludere, 1995

Potenzialmente i MSNA potrebbero essere facilitati, nei percorsi di avvicinamento al mondo del lavoro, per il fatto di essere considerati “soggetti fragili” ai sensi della L.381/91, in quanto “minori affidati”, ma il vincolo “dell’assolvimento dell’obbligo scolastico” risulta spesso un ostacolo invalicabile. Una volta raggiunta la maggiore età, dopo i 18 anni, possono invece considerare assolto l’obbligo scolastico, ma spesso gli enti locali pretendono di chiudere la tutela (nell’ipotesi che siano autonomi in tutto e per tutto, ma con il malcelato obiettivo di risparmiare le magre risorse dell’assistenza).

Inoltre, nonostante la mancanza di una rete familiare e di una reale prospettiva di emancipazione, delle competenze, dei titoli professionali, dipendenti in tutto e per tutto dal sostegno della comunità, smettono di essere considerati “soggetti fragili”, secondo la già citata L.381.

Rimangono invece poco appetibili per il mercato del lavoro, in quanto operatori “generici”, senza competenze specifiche, spesso con difficoltà linguistiche e relazionali. Il rischio di un mancato raggiungimento di una propria autonomia socioeconomica si aggiunge alla mancata formazione di un’identità professionale e adulta, che può rappresentare un vero e proprio problema sociale, mentre sarebbe così proficuo adottare dispositivi utili al raggiungimento di una propria emancipazione, magari facilitando il loro ingresso nel mondo del lavoro e alle professioni.

- ✓ **Giovani coinvolti in procedimenti penali, autori di reato durante la minore età.** Spesso arrivano in comunità attraverso progetti di Messa alla Prova (MaP), a volte da maggiorenni o comunque lo diventano durante la loro permanenza in comunità.

In media il loro progetto dura un anno, più raramente due, e questo rimane il tempo che il “sistema” ha a disposizione per definire percorsi orientati all’emancipazione e, più in generale, per aiutarli ad allontanarsi da derive connotate da illegalità, dai circuiti penali e dallo stigma.

Le esperienze recenti e i rapporti del Dipartimento per la Giustizia Minorile ci dimostrano che il lavoro e la definizione di un proprio sé professionale risultano un antidoto, uno strumento fondamentale dell’approccio a questa problematica. Si tratta infatti di accogliere giovani che spesso hanno interrotto o sono stati espulsi dai normali percorsi di formazione, che non hanno mai avuto l’occasione di mettere in mostra i propri talenti, risorse, potenzialità, che spesso hanno immaginato di non averne affatto.

Anche questi giovani, quando maggiorenni, non sono più da considerarsi “soggetti fragili” ai sensi della L. 381/91. Infatti, formalmente la Messa alla Prova non è una misura alternativa alla sanzione penale, tanto che il processo viene “sospeso” e, al termine del progetto (se

portato a buon fine), la fedina penale del soggetto rimane senza reati. Ma questo li esclude dal beneficio di essere in qualche modo tutelati nel loro percorso di avvicinamento al mondo del lavoro in quanto la MaP non è una misura di pena, come invece avviene per le altre misure sanzionatorie.

Senza competenze specifiche, titoli, esperienze pregresse, vantaggi garantiti dalla loro condizione e, infine, sottoposti a vincoli giudiziari, i ragazzi coinvolti in procedimenti penali rimangono molto poco appetibili al mercato del lavoro. Inoltre, lo stigma rappresentato da una presa in carico del sistema penale rappresenta un altro ostacolo rilevante.

Dal punto di vista del sistema di welfare, la mancanza di una prospettiva emancipatoria e di autorealizzazione di un proprio sé sociale e professionale, rende fragile e poco credibile qualsiasi progetto orientato alla legalità e all'inclusione. Con il rischio concreto che i progetti di MaP – osservati ex post – non producano tutto il loro potenziale. Per i ragazzi coinvolti in progetti di MaP potrebbero invece funzionare esperienze concrete di formazione in azienda, in luoghi protetti o comunque “caldi” sotto il profilo della relazione. Ma queste esperienze, ancora una volta, diventano più difficili in coincidenza con la maggiore età, e comunque difficilmente aprono a prospettive di impiego vero e proprio, date le loro prestazioni in genere al di sotto di quanto normalmente atteso.

Un lavoro, per loro, probabilmente rappresenterebbe una possibilità di riscatto e un passaggio fondamentale per garantirsi una vita autonoma, dignitosa e lontana dai circuiti devianti.

## Cap.2 il sistema di accoglienza

### 2.1 la rete dei servizi territoriali di accoglienza

Una delle problematiche inerenti alla definizione e descrizione delle strutture residenziali per i minorenni attiene alla mancanza di uniformità nella denominazione e nell'inquadramento delle strutture. Ogni realtà regionale ha, infatti, una propria classificazione e questo rende complesso il confronto fra i dati esistenti e la riconducibilità dei dati degli ospiti a specifiche categorie organizzative individuate a livello nazionale.

Nell'ambito del presente lavoro sarà genericamente impiegata l'espressione "comunità per minorenni" per indicare tutte le strutture residenziali per persone di minore età operative nell'ambito di competenza di ciascuna procura minorile presente sul territorio nazionale.

I dati di seguito presentati sono attinti da: Quaderno della Ricerca Sociale n. 60 a cura del Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali "I minorenni in affidamento familiare e nei servizi residenziali attraverso i dati SIOSS" – anno 2022<sup>11</sup>.

#### *Ospiti nelle comunità per minorenni – numeri assoluti*

|  | 31/12/2018 | 31/12/2019 | 31/12/2020 |
|--|------------|------------|------------|
| Numero complessivo strutture sui territori di competenza delle procure | 3.522      | 3.597      | 3.605      |
| Numero complessivo ospiti  | 22.613     | 21.650     | 23.122     |
| Numero complessivo ospiti minorenni                                    | 20.411     | 19.329     | 20.377     |
| - di cui minori stranieri non accompagnati                             | 6.327      | 4.354      | 5.282      |
| - ospiti al netto dei minori stranieri non accompagnati                | 14.084     | 14.975     | 15.095     |
| Numero complessivo ospiti neomaggiorenni (18 – 21 anni)                | 2.202      | 2.321      | 2.745      |
| Numero medio ospiti per struttura                                      | 6,4        | 6,0        | 6,4        |

Il dato relativo all'età degli ospiti non è stato comunicato da tutte le procure interpellate dall'Autorità Garante: l'analisi è stata effettuata sul 60% del totale complessivo dei minorenni ospitati e pertanto i dati raccolti rappresentano un campione significativo del totale. Di questo, più della metà (55%) ha un'età compresa tra i 14 e i 17 anni. Anche le fasce di età 11-13 anni e 6-10 anni registrano numeri significativi (rispettivamente 14% e 15%).

Complessivamente, l'84% degli ospiti delle comunità per minorenni ha almeno sei anni, mentre la percentuale di ospiti con un'età inferiore ai sei anni si attesta intorno al 16%.

<sup>11</sup> Fonti dati in SIOSS – Sistema Informativo dell'Offerta dei Servizi Sociali

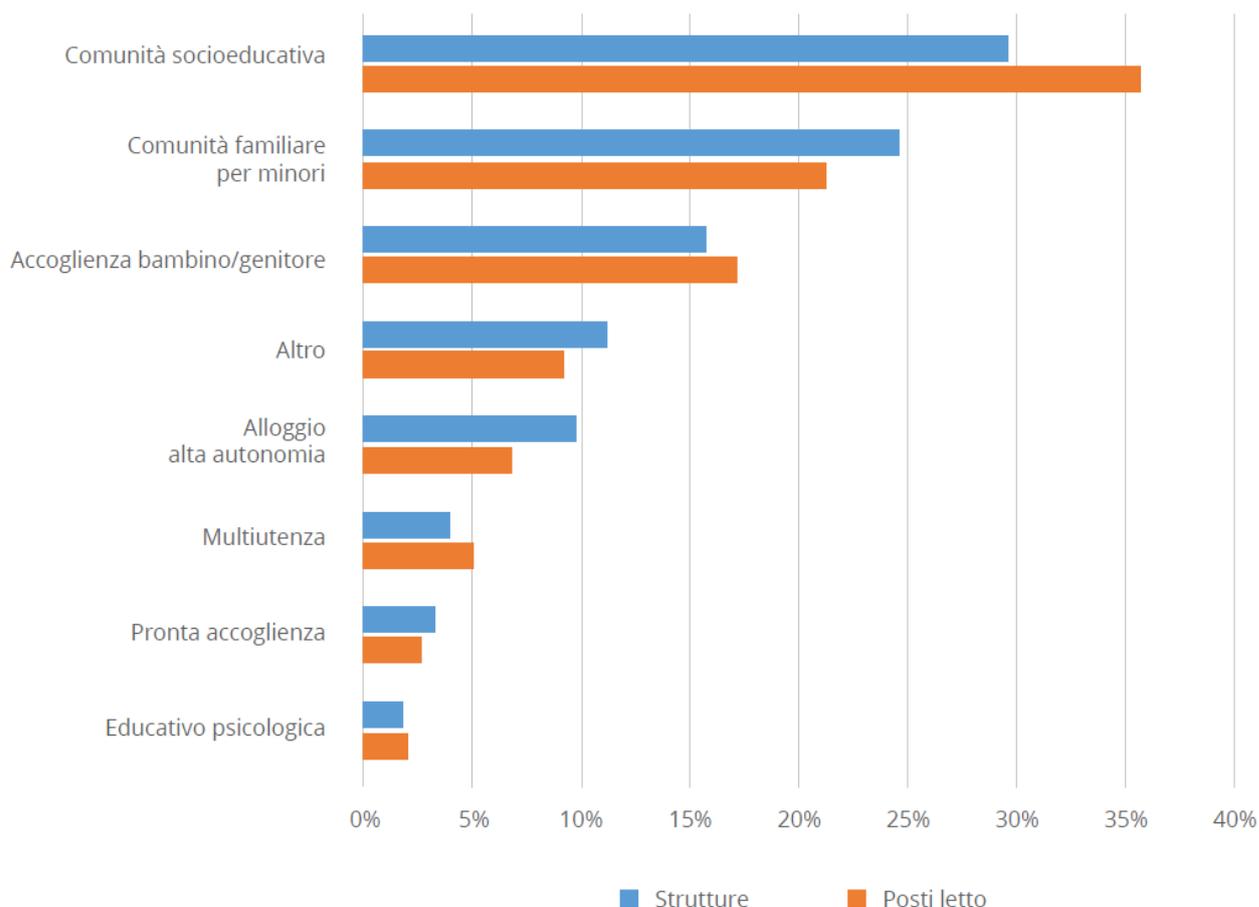
*Servizi residenziali per minorenni (comunità per minorenni) e posti letto*

| Regioni               | N. servizi residenziali | N. posti letto | di cui Pronto accoglienza |
|-----------------------|-------------------------|----------------|---------------------------|
| Piemonte              | 215                     | 1.953          | 67                        |
| Valle d'Aosta         | 3                       | 31             | 0                         |
| Lombardia             | 481                     | 2.693          | 112                       |
| Bolzano               | 16                      | 187            | 6                         |
| Veneto                | 227                     | 1.268          | 50                        |
| Friuli-Venezia Giulia | 70                      | 814            | 0                         |
| Liguria               | 142                     | 1.300          | 402                       |
| Emilia-Romagna        | 301                     | 2.789          | 103                       |
| Toscana               | 193                     | 1.394          | 92                        |
| Marche                | 86                      | 681            | 68                        |
| Umbria                | 40                      | 349            | 15                        |
| Lazio                 | 389                     | 1.942          | 250                       |
| Abruzzo               | 61                      | 644            | 82                        |
| Molise                | 3                       | 46             | 8                         |
| Campania              | 451                     | 2.307          | 691                       |
| Puglia                | 371                     | 1.918          | 799                       |
| Basilicata            | 96                      | 424            | 64                        |
| Calabria              | 83                      | 799            | 49                        |
| Sicilia               | 383                     | 3.289          | 342                       |
| Sardegna              | 69                      | 459            | 45                        |
| <b>Italia</b>         | <b>3.680</b>            | <b>25.287</b>  | <b>3.245</b>              |

I servizi residenziali per minorenni sono localizzati principalmente in Lombardia, Campania, Lazio, Sicilia e Puglia con quote comprese tra il 13% e il 10%, segue l'Emilia-Romagna con un valore intorno all'8%. Il Veneto e il Piemonte registrano una quota pari circa al 6%; la Toscana intorno al 5%. In tutte le altre regioni il valore è pari o inferiore al 4%, nella provincia autonoma di Bolzano, in Valle d'Aosta e in Molise non si raggiunge l'1%.

I tipi di servizio residenziale per minorenni più diffusi, sia in termini di numero di strutture che in termini di posti letto, sono la comunità socioeducativa che rappresenta poco meno del 30% delle strutture e quasi il 36% dei posti letto, e le comunità di tipo familiare (24,6% delle strutture, 21,3% dei posti letto).

*Servizi residenziali per minorenni e posti letto per tipologia, val. %, 2022*



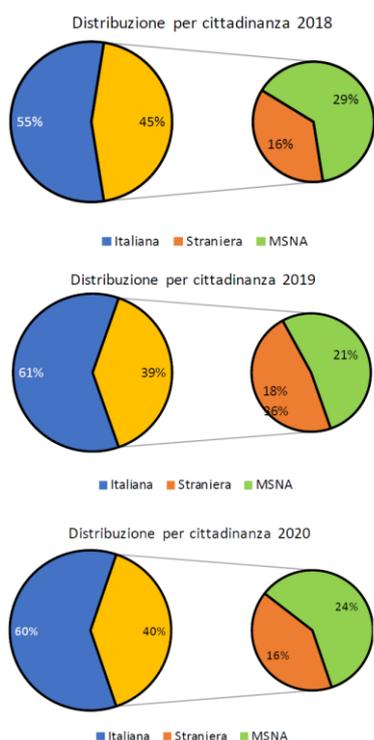
Riguardo alle diverse tipologie di servizio citate in tabella, occorre chiarire che si tratta di una semplificazione, in quanto – come già affermato - questo tipo di servizi viene definito in modo differente a carattere regionale e a seconda dei criteri previsti dalle normative regionali. Come noto, la riforma dell’art. V della Costituzione ha affidato alle singole regioni il compito di definire, programmare e gestire il sistema di interventi e servizi<sup>12</sup>.

<sup>12</sup> La legge costituzionale n. 3/2001 ha interamente riscritto il Titolo V della Costituzione, modificando l'assetto del governo territoriale e sovvertendo i tradizionali rapporti tra Stato centrale ed enti periferici

Tuttavia, a scopo esplicativo proponiamo le seguenti definizioni:

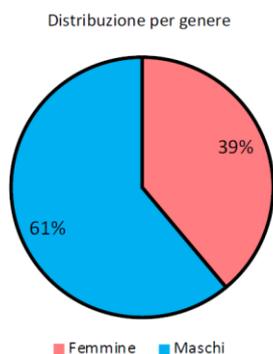
- Comunità socioeducativa: comunità residenziale “generalista” rispetto all’utenza, dove si accolgono minorenni accompagnati da un decreto di affido (giudiziario, amministrativo, penale, ecc.). In genere è condotta da un’equipe multidisciplinare le cui caratteristiche sono definite nei criteri previsti dalle normative regionali. Di solito il numero di ospiti, anch’esso regolato dalle normative regionali, si aggira intorno alle 10 unità.
- Comunità familiare per minori: a differenza della comunità socioeducativa questo servizio prevede la presenza di una famiglia, coadiuvata da professionisti dell’ambito socio-educativo e psicologico.
- Accoglienza bambino/genitore: sono comunità attrezzate per ospitare il bambino/a con il proprio genitore, in genere la madre. Molto spesso si tratta di prendere in carico problematiche che vanno oltre la tutela del bambino e che riguardano il genitore stesso e/o le sue capacità genitoriali.
- Alla voce “altro” sono considerate delle forme di accoglienza residenziali eterogenee e regolate dalla rispettiva normativa regionale. Si tratta di realtà composite e non meglio definite.
- Alloggio autonomia: si tratta di piccoli nuclei in cui neo-maggiorenni, in uscita dal percorso educativo in comunità, possono sperimentare un’ulteriore esperienza di sostegno nel difficile passaggio all’età adulta e alla piena emancipazione personale.
- Multiutenza: si tratta di realtà di accoglienza residenziali che accolgono minori affidati in coabitazione con altri tipi di utenza. Non sono permesse in tutte le normative regionali e anch’esse sono piuttosto eterogenee fra di loro.
- Pronta accoglienza: sono vere e proprie comunità socio-educative residenziali che rispondono a bisogni immediati e non programmati. Spesso si tratta di progetti di accoglienza piuttosto breve in attesa di una collocazione maggiormente programmata.
- Educativa/psicologica: si tratta di comunità residenziali dotate di professionalità particolari e in grado di fornire un importante trattamento psicologico. In realtà, molte comunità socio-educative si sono dotate o si stanno dotando di questa forma di intervento a sostegno dell’attività educativa.

## Appartenenza minori collocati in comunità per minorenni anni 2018 – 2019 - 2020



La presenza di MSNA nella rete di accoglienze residenziali socioeducative per minorenni (di natura quindi “generalista”) ha un peso molto differenziato tra le regioni. Dai dati in SIOSS – Sistema Informativo dell’Offerta dei Servizi Sociali - attualmente il loro peso a livello nazionale è pari al 26,7% degli accolti, un valore molto più alto in Toscana (49%), in Molise, Sicilia e Abruzzo (pari o superiori al 40%), segue la Basilicata con il 39,1%. Si collocano sul fronte opposto, con valori molto inferiori al dato nazionale, Campania (14,1%), Sardegna (9,3%) e Friuli-Venezia Giulia (2,7%).

Complessivamente, al 31/12/2022 risultano accolti nei servizi residenziali 25.301 minorenni inclusi i MSNA: 24% di questi è in Lombardia, l’11,4% in Sicilia, il 9% in Emilia-Romagna. Seguono il Lazio, la Puglia e il Piemonte con quote intorno al 7%; la Campania (6%); la Toscana e il Veneto (intorno al 5%). La Liguria registra una quota di poco superiore al 4%; tutte le altre regioni registrano un valore inferiore al 3%.



I dati forniti dall’Autorità Garante per l’Infanzia mostrano una netta prevalenza del genere maschile accolto in comunità per minorenni

## 2.2 cos'è una comunità educativa?

Cominciamo col dire che una comunità per i minori ha ragione d'essere nella misura in cui tutti coloro che la abitano credono in qualche modo che l'avventura riparativa sia possibile (non certa e automatica, ma umilmente possibile!). La comunità per minori rischia altrimenti di trasformarsi in un posteggio, dove i minori sono "parcheggiati" perché non si sa dove altro metterli, dove magari ci si immagina che la transizione all'età adulta di per sé possa portare ad un maggior grado di autonomia ed emancipazione.

La comunità è di fatto un luogo di transito, ma non per questo bisogna intenderla come uno spazio passivo. Al contrario, può diventare un punto di appoggio che permette al minore non solo di iniziare un percorso che lo porti all'autonomia, ma di sentirsi parte attiva nel processo, recuperando il suo protagonismo, il senso di agency e di autoefficacia<sup>13</sup>. È facile infatti che esperienze di vita passate abbiano portato con sé sentimenti di impotenza, bassa autostima, poca speranza; il compito dell'educatore risulta fondamentale nello stimolare delle spinte opposte che mirino alla riconquista del proprio futuro.

Nella comunità educativa, educatori ed accolti dovrebbero dunque collaborare insieme alla "riparazione" di alcuni aspetti fondamentali dell'umanità di ognuno. Il riconoscimento per primo: capire chi ci si trova davanti, praticare un ascolto attivo, permettere al minore di raccontarsi con i suoi tempi e con i suoi modi. Dal riconoscimento deriva il rispetto reciproco, grazie al quale anche la gestione di momenti di conflitto può diventare costruttiva. Imparare che le azioni portano a delle conseguenze delle quali è importante assumersi la responsabilità, ma che non per questo si perde stima o vicinanza. Una relazione basata su questi due cardini genera fiducia<sup>14</sup>: la fiducia che nasce all'interno della comunità educativa ma che si può finalmente affacciare verso quella Comunità più generale che in qualche misura sembrava aver voltato le spalle al minore.

La responsabilità educativa degli adulti di riferimento è sostenuta da una "genitorialità diffusa" riconosciuta e sentita all'interno delle équipe<sup>15</sup>. Vi è un ultimo aspetto ritenuto fondamentale: la personalizzazione dell'intervento educante (PEP) di cui parleremo diffusamente nell'ultimo capitolo di questa tesi.

---

<sup>13</sup> Folgheraiter, *La logica sociale dell'aiuto*, Erickson, Trento, 2007

<sup>14</sup> Gillini G., Zattoni M., *L'altra trama*, l'Ancora, Milano 1997

<sup>15</sup> P. Gaspari, *L'educatore professionale. Una provocazione per la pedagogia contemporanea*, Anicia 2002

È proprio quest'ultimo aspetto che, generalmente, contraddistingue la comunità educativa e che consiste nell'interpretare ogni persona come "unica e irripetibile", portatrice di interessi, sogni, ambizioni e sofferenze particolari. Questo principio di massima si traduce in un modello operativo che comporta l'adozione di un intervento educativo che contempli:

- la personalizzazione del Progetto Educativo: cioè diversificare le mete educative (obiettivi) per favorire la promozione delle potenzialità personali, ponendo quindi per ognuno obiettivi differenti<sup>16</sup>;
- l'individualizzazione: quindi adattare l'attività educativa nel tentativo di renderla coerente e sostenibile a fronte delle caratteristiche personali dei soggetti, allo scopo di ottimizzare l'intervento "educante" verso obiettivi comuni ad un determinato gruppo di minori<sup>17</sup>.

La comunità educativa sembra dunque rappresentare un modello e un sistema di welfare prioritariamente dedicato alla "care" (farsi carico di..., accompagnare, coltivare in tutte le direzioni possibili...) invece che alla "cure" (il "guarire" di stampo sanitario). Concretamente questo significa prestare attenzione ai processi più che ai prodotti; significa operare nel tentativo di coinvolgere e condividere percorsi di costruzione di reti sociali di fronteggiamento; significa restituire forza e dignità alla posizione dei soggetti coinvolti e in cerca di aiuto<sup>18</sup>.

---

<sup>16</sup> M. Baldacci, *Personalizzazione o individualizzazione?* Erickson, 2006

<sup>17</sup> M. Baldacci, op. cit.

<sup>18</sup> F. Folgheraiter, op. cit.



## Parte II - Qualità, capitale sociale e servizi socio-educativi dedicati ai minori

### Cap. 3. Quale qualità per quale sistema di *welfare*?

#### 3.1 Come definire la qualità nei sistemi di *welfare*?

Innanzitutto, occorre specificare cosa si vuole intendere con il termine “welfare”: il suo significato, *benessere*, è spesso stato associato al termine *stato*. *Welfare state*, è lo stato di diritto che si fa stato sociale, con l’obiettivo formale di garantire pieno godimento dei diritti e del bene comune.

Per quanto riguarda il nostro paese, buona parte della letteratura corrente definisce welfare l’insieme degli interventi e dei servizi rivolti a migliorare il benessere delle persone o dei gruppi sociali, in primis la famiglia. Un caposaldo del “sistema” Italiano fa ancora riferimento alla *“Legge quadro per la realizzazione del sistema integrato di interventi e servizi sociali”* – L.328/2000, dove si afferma che – all’art. 1 comma 1 - *“La Repubblica assicura alle persone e alle famiglie un sistema integrato di interventi e servizi sociali, promuove interventi per garantire la qualità della vita, pari opportunità, non discriminazione e diritti di cittadinanza, previene, elimina o riduce le condizioni di disabilità, di bisogno e di disagio individuale e familiare, derivanti da inadeguatezza di reddito, difficoltà sociali e condizioni di non autonomia, in coerenza con gli articoli 2, 3 e 38 della Costituzione”*.

Il welfare, dunque, non riguarda solo categorie di cittadini svantaggiati o in situazione di indigenza, riguarda anche una serie di servizi rivolti a persone o famiglie assolutamente inserite nel contesto socioeconomico del territorio, che tuttavia esprimono bisogni che devono essere “qualificati”, ovvero riconosciuti come diritti di cittadinanza dalla normativa corrente. Si tratta dunque di interventi e servizi rivolti a chi esprime un bisogno che sia stato legittimato da una comunità o istituzione di riferimento.

Quando si parla di qualità degli interventi di welfare si intende dunque la capacità di adeguare le risposte ai bisogni nel modo migliore rispetto ad altri interventi. Tuttavia, questa qualità non risiede solo nella capacità “performativa”, ma anche nel carattere normativo e valoriale dell’intervento (il senso stesso del *benessere* ricercato). Una pratica può essere più o meno buona a seconda dei punti di vista, che rappresentano i criteri di valutazione.

Un modello di interpretazione delle “buone pratiche” di welfare fa riferimento al social work di stampo anglosassone, che alcuni autori definiscono come “*modello organizzativo delle buone professionalità*”, che pone l’accento sulle prassi empiricamente fondate (evidence-based)<sup>19</sup>.

Questo modello propone di porre in evidenza due aspetti ritenuti fondamentali per la qualità: la professionalizzazione dell’intervento e i livelli di efficienza ed efficacia nei termini di raggiungimento dei risultati. Tuttavia, il rischio è quello di esaltare la managerialità del servizio e la partecipazione passiva dell’utente, sottovalutando le risorse personali, la rete primaria del soggetto, il volontariato, le motivazioni. Un rischio concreto di questo modello di pensiero è che, in genere, l’utente riceve la cura stabilita a priori oppure le prestazioni stabilite dal coordinamento dell’equipe specifica. In questo sistema l’utente (o il nucleo familiare, oppure il gruppo bersaglio dell’intervento) è considerato il responsabile/causa della situazione problematica. Se egli stesso è origine del problema non può far altro che essere “curato”<sup>20</sup>.

Del resto, al contrario, un modello che ponesse l’accento unicamente sui fattori di processo – cioè su chi è protagonista dell’azione - ed ignorasse completamente gli obiettivi, gli indicatori, i costi, la sostenibilità e la riproducibilità – in altri termini la professionalità dell’intervento – rischierebbe allo stesso modo di apparire incoerente a rappresentare un sistema valido di intervento e certamente non potrebbe rappresentare un modello di buona pratica.

Tuttavia, in tempi recenti si è fatta strada una sorta di terza via, che prova a considerare la qualità dell’intervento coniugando sia i criteri di risultato che di processo. Vi sono autori che suggeriscono di superare la sterile contrapposizione processo-risultato a partire da una semplice considerazione: “*la pratica è tanto migliore quanto più crea o rigenera capitale sociale nei soggetti target*”<sup>21</sup>. Nello schema a seguire appare evidente che i criteri considerati non sono dei parametri da applicare *tout court* a qualsiasi servizio o intervento sociale. Si tratta invece di coniugare, in modo evidentemente variabile e con diverse sfumature, i diversi aspetti fondamentali che caratterizzano un intervento di welfare e che aiutano a definire vere e proprie “Buone Pratiche”, ovvero pratiche che possono proporsi come guida nel definire le politiche del welfare stesso.

---

<sup>19</sup> P. Donati, *La qualità sociale del welfare familiare: le buone pratiche nei servizi alle famiglie*, in (a cura di), *Famiglie e bisogni sociali: la frontiera delle buone prassi*, Angeli, Milano 2007

<sup>20</sup> F. Folgheraiter, *La logica sociale dell’aiuto*, Erickson, Trento 2007

<sup>21</sup> P. Donati, Op. cit.



Dentro questo quadro ci sembra opportuno evidenziare, data la sua importanza, il tema relazionale, che viene comunemente definito in letteratura come “Capitale Sociale”.

Con il termine *Capitale Sociale*, si intende dunque il sistema delle relazioni umane a disposizione di un soggetto – individuale o collettivo – che può essere considerato come l’obiettivo generale di qualsiasi intervento di welfare, orientato all’emancipazione (o meglio all’empowerment) delle persone e non meramente dell’intervento di cura secondo il modello sanitario.

<sup>22</sup> P. Donati, Op. Cit.

### 3.2 Il Capitale Sociale

Il Capitale Sociale (di seguito CS) è un concetto che ha trovato applicazione nelle scienze sociali solo dagli anni Novanta in avanti diventando un aspetto fondamentale negli studi che analizzano le dinamiche di sviluppo della società. Il termine CS sta a significare, generalmente, l'insieme di relazioni umane significative e valoriali che un soggetto costruisce nel corso della propria esistenza in una determinata società. L'individuo, infatti, già nei primi anni della vita, catalizza intorno a sé una serie di relazioni umane, di norme e di valori che gli derivano dall'essere parte di un nucleo familiare, oppure un gruppo sociale o una comunità. Nel corso dell'esistenza ogni persona amplia – in misura diversa – la propria rete di conoscenze e si relaziona con individui che a loro volta hanno sviluppato un proprio bagaglio relazionale<sup>23</sup>.

Il tema del CS ha assunto un'enorme importanza negli studi sia nello sviluppo delle identità societarie, sia in relazione alla definizione di sistemi di welfare orientati alla sussidiarietà. Sul piano teorico si sono sviluppati due correnti di pensiero, due approcci che intendono il CS in modo diverso: quello *individualista* e quello *collettivista*. Secondo le due prospettive differenti e, per certi versi, contrastanti, l'importanza della creazione e dell'accrescimento del CS risulta essere per entrambe fondamentale per lo sviluppo di una società. Tuttavia, ciò che cambia sono le modalità attraverso le quali si attiva tale procedimento di accrescimento del proprio CS.

La visione individualista, per esempio in James Coleman, ritiene che il CS sia il risultato della capacità del singolo soggetto di ottenere benefici dalla relazione con altri individui. Il CS così descritto si costruisce sulle scelte razionali e personali dell'individuo che, nel corso della propria esistenza, appare teso a massimizzare il vantaggio di coltivare relazioni umane stabili e significative<sup>24</sup>.

La visione collettivista, per esempio in Robert Putnam, considera la creazione di CS come il prodotto di uno scambio reciproco di relazioni, non basate essenzialmente sull'utilità individuale. Nel corso della vita e della formazione del proprio bagaglio di relazioni umane, in una sorta di contaminazione con soggetti differenti per esperienza e per conoscenza, l'individuo andrà ad accrescere il proprio CS che si svilupperà all'interno della società. Allo stesso tempo contribuirà, con il proprio bagaglio di relazioni, ad accrescere il CS di altri soggetti<sup>25</sup>.

---

<sup>23</sup> Donati P. (a cura di), *Famiglia e capitale sociale nella società italiana*, edizioni San Paolo, Milano, 2003

<sup>24</sup> J.S. Coleman, *Social Capital in the creation of Human Capital*, in P. Dasgupta e I. Sarelgeldin (a cura di) Washington DC, World Bank, 1999

<sup>25</sup> R.D. Putnam, *La tradizione civica nelle regioni italiane*, Milano, Mondadori, 1993

In sintesi, ci troviamo di fronte a tesi alternative e difficilmente conciliabili<sup>26</sup>. La tesi collettivista, in definitiva, interpreta il CS come una qualità di soggetti collettivi (fatta di associazionismo, cittadinanza, gruppi sociali...), quasi in contrapposizione con le reti sociali primarie, come se le finalità collettive fossero incompatibili con queste. La tesi individualista invece considera il CS come una caratteristica degli individui, mancando di individuare le differenze fra diversi contesti relazionali (famiglia, vicinato, reti amicali...).

---

<sup>26</sup> P. Di Nicola, S. Stanzani, L. Tronca, *Reti di prossimità e capitale sociale in Italia*, in *Sociologia, cambiamento e politica sociale*, Franco Angeli, Milano, 2008

### 3.3 Il Capitale Sociale nella prospettiva relazionale

Le due concezioni sopra sinteticamente esposte si potrebbero anche interpretare come livello *micro* o livello *macro* del CS, quali fossero poli opposti. Tuttavia, esiste un'interpretazione alternativa che consentirebbe di assumere un punto di vista in cui, nell'eccezione di Donati<sup>27</sup>, il "CS è una qualità delle relazioni sociali", e non un patrimonio personale o delle strutture sociali, oppure un loro mix. Secondo questo autore, il CS sarebbe dunque una forma di scambio, che avviene appunto sotto forma di relazione, che valorizza (ma non è solamente) sia il livello micro (il patrimonio personale di relazioni significative) che macro (le strutture sociali).

Lo scambio sarebbe innanzi tutto connotato dalla reciprocità, gratuita (e non un dare per avere) e simbolica che rimanda al concetto di *dono*. In questo senso il dare, ricevere, contraccambiare sono azioni socialmente attese in aggregazioni sociali che condividono la cultura della reciprocità. La gratuità, donata e ricevuta, diviene dunque il motore della reciprocità che genera infine veri e propri *beni relazionali*, il CS appunto.

Ma chi o cosa genera, in definitiva, il CS? Donati propone di considerare che il CS sia un genere specifico di relazioni sociali. A differenza di Coleman però, che lo presenta come l'insieme di opportunità e risorse della società e messe a disposizione dell'individuo, che compie su di esse scelte razionali, la prospettiva relazionale pone in rilievo i "processi", ovvero la "relazionalità emergente". Il CS può dunque essere considerato una relazione fiduciaria, quando questa induce a cooperare in termini di reciprocità, nei termini di scambio simbolico. Questa relazionalità non dipende dunque né dall'individuo né dai sistemi sociali proprio perché fenomeno *emergente*.

Per questo motivo il CS diventa un criterio importante nel progettare, attuare e valutare Buone Pratiche negli interventi di welfare, perché al fondamento di questa interpretazione vi è l'idea che sia la stessa persona (o famiglia, o comunità di persone) che esprime un bisogno ad essere coinvolto in una sorta di "azione libera" ed attiva, che comunque lo vede partecipe e non soggetto passivo. Il modello *relazionale* proposto da Donati valorizza la capacità dell'individuo (o della famiglia, della collettività) di produrre autonomamente il proprio benessere, seppure sostenuto da politiche (e possibilmente risorse) orientate a questo scopo.

---

<sup>27</sup> P. Donati, (a cura di) *Il capitale sociale. L'approccio relazionale*. In *Sociologia e politiche sociali*, volume 10, Franco Angeli, Milano 2007

Il CS assume una sfumatura particolare per quanto riguarda contesti istituzionalizzati, cioè ambienti strutturati in cui le regole, le routine e le norme sono definite da un'istituzione per regolare la vita quotidiana delle persone che vi risiedono. Queste realtà fortemente strutturate sono esposte a numerosi rischi spesso legati alla perdita di autonomia. In quest'ottica, il CS può agire come fattore protettivo stimolando una forma di supporto che faccia leva sulla partecipazione del protagonista dell'azione e che rimetta in luce il bisogno dell'utente di sentirsi parte attiva nei processi decisionali che lo coinvolgono<sup>28</sup>.

Per concludere, l'approccio relazionale consente di considerare il CS non più come veicolo o strumento per ottenere un beneficio ma come risorsa fondamentale di ciò che consiste di legami e di coesione sociale.

---

<sup>28</sup> E. Gasperi (a cura di), *L'educatore socio-pedagogico e l'anziano istituzionalizzato*, Pensa Multimedia, Rovato, 2021



## Cap. 4 progettare la qualità: il PEP

### 4.1 il Progetto Educativo Personalizzato

Le comunità per minorenni rappresentano un interessante laboratorio per quanto riguarda le prassi pedagogiche e l'intero sistema di welfare, al netto dei dati quantitativi – seppure significativi – dell'utenza di queste unità d'offerta. Come abbiamo cercato di dimostrare nei primi due capitoli di questa tesi, le problematiche legate al tema dei minori affidati sembrano evolvere rapidamente e richiedono risposte sempre più evolute e complesse. Da una parte la delicatezza e la responsabilità di accogliere, seppure temporaneamente, minorenni affidati che per diverse ragioni vivono al di fuori della propria famiglia; dall'altra l'età e i bisogni dell'utenza stessa, che richiedono un competente e costante impegno a favorire la personale emancipazione personale nella difficile transizione all'età adulta. Il tutto dentro un quadro di condizioni di partenza dei minori stessi e delle loro famiglie spesso fortemente svantaggiate e comunque a rischio di una deriva emarginante. Come abbiamo visto, anche il tempo di permanenza e pertanto di accompagnamento appare relativamente breve: questo dato richiede dunque forti capacità interpretative e valutative da parte degli operatori delle strutture e delle reti di welfare che si accompagnano ad esse, al fine di mettere in campo progetti ed azioni davvero di qualità.

È proprio per questi motivi che diventa importante uno strumento che permetta di attuare adeguate Buone Pratiche e consenta di esprimere uno stile davvero educativo e pedagogico non solo di gestione del quotidiano: stiamo accennando al Progetto Educativo Personalizzato (di seguito PEP). In realtà, anche il termine PEP è discutibile, nel senso che assume forme diverse a seconda dei contesti territoriali. Inoltre, il PEP non ha una struttura codificata ed omogenea nei diversi territori e, spesso dentro di essi, si differenzia a livello delle diverse unità d'offerta. Tuttavia, quasi ovunque per competenza Regionale, esso viene richiesto fra i requisiti di accreditamento.

In ogni caso il PEP è uno strumento complesso, spesso voluminoso, contenente informazioni delicate sia sul minore che sulla sua famiglia, a volte integrate da documenti redatti da professionisti del campo sanitario e psicologico. Non può essere divulgato essendo sottoposto ai vincoli del *Segreto Professionale* e della legge sulla *Privacy* personale.

Il PEP, in primo luogo, rappresenta il progetto di lettura delle caratteristiche delle problematiche, della storia e dei vissuti dei ragazzi accolti in comunità. Ed è proprio attraverso una paziente lettura e narrazione delle esperienze personali e familiari del soggetto che si può tentare di abbozzare un

primo progetto educativo, ponendosi degli obiettivi che sarà importante condividere con il protagonista stesso dell'azione. Il PEP è stato via via introdotto nella prassi educativa delle comunità per minorenni da circa 20 anni, e ha assunto un ruolo determinante nella prassi pedagogica delle équipes educative.

In generale, prendendo in esame quanto previsto dalle normative regionali<sup>29</sup>, i PEP dovrebbero contemplare:

- a. la relazione di osservazione sul minore, che via via assume la funzione di relazione di aggiornamento e rappresenta l'osservazione in itinere del minore stesso e dei percorsi educativi in atto;
- b. alcuni dati anagrafici e personali riferiti ai minori;
- c. le problematiche evidenziate riferite sia all'ambito personale che familiare;
- d. l'obiettivo generale dell'accoglienza quale "stella polare di riferimento";
- e. gli obiettivi specifici del progetto educativo;
- f. le strategie operative e relazionali opportune adottate e volte al raggiungimento degli obiettivi specifici;
- g. la durata prevista del progetto;
- h. la descrizione del percorso formativo, scolastico, lavorativo;
- i. l'eventuale percorso di accompagnamento specialistico, psicologico, terapeutico;
- j. gli indicatori per valutare la qualità del percorso in atto;
- k. eventuali documenti collegati;

Allo scopo di illustrare in modo più puntuale la possibile struttura di un PEP, si propone la tabella a seguire. Si tratta di uno schema che prende spunto da alcune esperienze concrete e da testi specifici sull'argomento<sup>30</sup>.

Lo schema illustra, nella prima colonna gli items che abbiamo ritenuti fondamentali. Nella seconda colonna, una breve descrizione di quanto ritenuto necessario alla definizione concreta e in risposta all'items stesso.

---

<sup>29</sup> Si veda ad esempio la DGR 2857/2020 della Regione Lombardia oppure Dgr n. 84 del 16 gennaio 2007, allegato A della Regione Veneto

<sup>30</sup> P. Bastianoni, M. Baiamonte, *Il progetto educativo nelle comunità per minori*. Erickson, 2014

|  | <b>I parte</b><br><b>Relazione di osservazione/aggiornamento</b>   |
|--|--|
| <b>Dati anagrafici ed essenziali</b>                       | <i>Si appuntano i dati essenziali del minore, la composizione della famiglia, la scuola frequentata, il servizio inviante e la persona di riferimento, la data di ingresso in comunità, altro</i>  |
| <b>Descrizione generale e cronologia degli avvenimenti</b> | <i>Rappresenta una sorta di diario degli accadimenti principali intorno all'esperienza del minore, che lo accompagna dalla data di ingresso fino alle dimissioni definitive. In questo senso anche le date, evidenziate con cura, rappresentano spesso uno strumento utile ad interpretare gli avvenimenti e ad operare delle riflessioni opportune, così come previsto negli spazi successivi</i> |
| <b>Competenza relazionale e rapporto con gli adulti</b>    | <i>A differenza della descrizione/diario in questa parte si riflette e si propongono interpretazioni, in particolare riguardo alla sfera delle competenze del minore nella relazione con gli adulti</i>  |
| <b>Competenza relazionale e rapporto con i pari</b>        | <i>Come sopra, salvo che in questa parte ci si concentra sulle competenze del minore nella relazione con i pari</i>  |
| <b>Area del sé</b>   | <i>Questa parte è dedicata alla riflessione rispetto all'interpretazione dei vissuti del minore rispetto a sé stesso, la sua competenza autobiografica, il livello o la capacità di autostima, l'area della sicurezza/insicurezza ecc.</i>   |
| <b>Famiglia e competenza affettiva</b>                     | <i>Questa parte è dedicata alla riflessione sulle competenze affettive del minore in relazione alla propria famiglia di origine. Eventuali accadimenti riguardanti la dimensione familiare vengono invece narrati nella parte "descrizione generale e cronologia degli avvenimenti"</i>  |
| <b>Percorso scolastico e formativo</b>                     | <i>Questa parte è dedicata alla riflessione sulle competenze del minore nel procedere nel suo percorso formativo o di orientamento professionale</i>   |
| <b>Documenti allegati</b>                                  | <i>In questa parte si raccolgono eventuali documenti collegati (diagnosi, relazioni da parte di esterni, ecc.)</i>   |

|                             |  |
|-----------------------------|--|
|                             |  |
|                             | <b>II parte</b><br><b>Definizione degli obiettivi, delle strategie e degli indicatori</b>  |
| <b>Obiettivo generale</b>   | <i>In genere si definisce un macro-obiettivo di massima, una sorta di “stella polare” di riferimento. Si tratta, in questo caso, di obiettivi non raggiungibili direttamente attraverso azioni specifiche ma rappresentano comunque un riferimento per i sotto obiettivi più specifici</i>   |
| <b>Obiettivi pedagogici</b> | <p><i>Gli obiettivi specifici, più concreti, sono raggruppati per categorie coerenti con quelle esposte nella parte descrittiva del PEP</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ <b>competenza relazionale e rapporto con gli adulti</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- obiettivo (a)</li> <li>- obiettivo (b)</li> <li>- obiettivo (c)</li> </ul> </li> <li>✓ <b>competenza relazionale e rapporto con i pari</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- obiettivo (a)</li> <li>- obiettivo (b)</li> <li>- obiettivo (c)</li> </ul> </li> <li>✓ <b>area del sé</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- obiettivo (a)</li> <li>- obiettivo (b)</li> <li>- obiettivo (c)</li> </ul> </li> <li>✓ <b>famiglia e competenza affettiva</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- obiettivo (a)</li> <li>- obiettivo (b)</li> <li>- obiettivo (c)</li> </ul> </li> <li>✓ <b>percorso scolastico formativo e/o lavorativo</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- obiettivo (a)</li> <li>- obiettivo (b)</li> <li>- obiettivo (c)</li> </ul> </li> </ul> |
| <b>Strategie operative</b>  | <i>Le strategie operative sono suggerimenti sull’operatività concreta e dovrebbero risultare coerenti o, per meglio dire, in stretta connessione con i corrispondenti obiettivi specifici, anch’essi raggruppati in specifiche categorie. Le strategie operative però non possono essere valutate in quanto</i>  |

|                          |  |
|--------------------------|--|
|                          | <p><i>tali ma necessitano di ulteriori strumenti che consentono la valutazione delle prassi operative adottate: gli indicatori.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ <b>competenza relazionale e rapporto con gli adulti</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- strategia (a)</li> <li>- strategia (b)</li> <li>- strategia (c)</li> </ul> </li> <li>✓ <b>competenza relazionale e rapporto con i pari</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- strategia (a)</li> <li>- strategia (b)</li> <li>- strategia (c)</li> </ul> </li> <li>✓ <b>area del sé</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- strategia (a)</li> <li>- strategia (b)</li> <li>- strategia (c)</li> </ul> </li> <li>✓ <b>famiglia e competenza affettiva</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- strategia (a)</li> <li>- strategia (b)</li> <li>- strategia (c)</li> </ul> </li> <li>✓ <b>percorso scolastico formativo e/o lavorativo</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- strategia (a)</li> <li>- strategia (b)</li> <li>- strategia (c)</li> </ul> </li> </ul> |
| <p><b>Indicatori</b></p> | <p><i>Gli indicatori sono chiaramente riferiti agli obiettivi specifici e discendono da questi. Sono anch'essi raggruppati per categorie tematiche in coerenza con gli obiettivi e le strategie. Rispetto agli obiettivi specifici rappresentano una ulteriore scomposizione, ancora più concreta, tanto da consentire una qualche forma di "misurazione" (si veda al proposito il successivo schema degli indicatori). Diversi indicatori consentono dunque di verificare l'effetto di una specifica azione. Oppure, al contrario, consentono di ridefinire le strategie operative.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ <b>competenza relazionale e rapporto con gli adulti</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- indicatore (a)</li> <li>- indicatore (b)</li> <li>- indicatore (c)</li> </ul> </li> </ul>   |

|  |  |
|--|--|
|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ <b>competenza relazionale e rapporto con i pari</b></li> <li>- indicatore (a)</li> <li>- indicatore (b)</li> <li>- indicatore (c)</li> <li>✓ <b>area del sé</b></li> <li>- indicatore (a)</li> <li>- indicatore (b)</li> <li>- indicatore (c)</li> <li>✓ <b>famiglia e competenza affettiva</b></li> <li>- indicatore (a)</li> <li>- indicatore (b)</li> <li>- indicatore (c)</li> <li>✓ <b>percorso scolastico formativo e/o lavorativo</b></li> <li>- indicatore (a)</li> <li>- indicatore (b)</li> <li>- indicatore (c)</li> </ul> |
|--|--|

Ad ulteriore commento dello schema presentato, si è creduto opportuno operare una netta distinzione fra il momento della descrizione degli avvenimenti e dell'interpretazione di alcune caratteristiche del minore ritenute fondamentali, dal momento maggiormente progettuale con l'indicazione degli obiettivi ed azioni.

In questo modo si è inteso, nella parte 1<sup>^</sup>, predisporre una parte narrativa e maggiormente orientata all'osservazione, seppure consapevoli che anche questa non possa ritenersi "oggettiva", ma dipenda comunque da una visione personale o di equipe. Nella 2<sup>^</sup> parte si è ritenuto opportuno individuare l'ambito progettuale e valutativo vero e proprio dello strumento PEP, dove presentare gli obiettivi dell'azione, le strategie operative di riferimento e gli indicatori necessari per valutare qualitativamente il progetto.

Una seconda ed importante caratteristica è rappresentata dal percorso gerarchico a partire dagli obiettivi generali a quelli specifici, passando per le strategie operative e gli indicatori. L'importanza non risiede tanto in tale percorso e nella sua gerarchia, per altro ampiamente proposta in letteratura<sup>31</sup>, quanto nella coerenza interna di tale percorso, fortemente collegato alla prima parte maggiormente

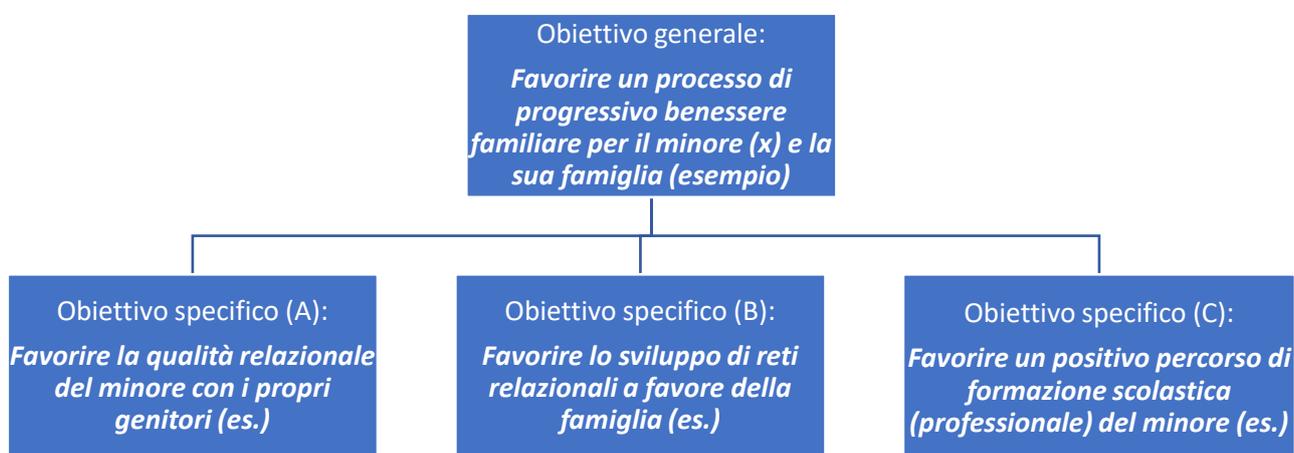
---

<sup>31</sup> L. Sanicola e G. Trevisi (a cura di), *Il progetto*, Liguori Editore, Napoli

narrativa, che abbiamo definito “relazione di osservazione/aggiornamento” e poi sviluppato nella seconda parte, quella dello sviluppo degli obiettivi, strategie, indicatori. Tutti fanno riferimento alle medesime aree interpretative, in modo da rappresentare un percorso lineare, di facile interpretazione in grado di sviluppare un insieme coerente ed efficace.

Si presenta ora in modo schematico il diagramma che collega l’obiettivo generale (ipotetico), riferito ad un ipotetico minore (x) e ad altrettanti obiettivi specifici (A, B, C) altrettanto ipotetici. Ci siamo immaginati una situazione familiare in cui un adolescente deviante si trova ad interagire con una famiglia deprivante e giudicante, arrivata ad una situazione di conflitto intrafamiliare tale da provocare l’abbandono del percorso scolastico del minore stesso.

Esempio 1: diagramma di flusso degli obiettivi



Si presenta di seguito un secondo diagramma, che vuole invece rappresentare un ulteriore passaggio, dagli obiettivi specifici, raggiungibili attraverso specifiche strategie operative, agli indicatori, ancora più concreti ed effettivamente osservabili e valutabili. Si tratta di un esempio concreto, mentre bisogna ribadire che gli indicatori vanno scelti con cura e con coerenza rispetto ad ogni minore, ad ogni percorso educativo, ad ogni PEP.

Esempio 2: schema degli indicatori



Non è superfluo ricordare che gli indicatori contenuti in ogni PEP sono definiti in ragione della specificità di ogni utente, in coerenza con l'intervento che abbiamo definito come personalizzato e della tipologia di azioni cui fanno riferimento.

Gli indicatori verificabili attraverso l'osservazione servono dunque a cogliere i cambiamenti - lungo una linea immaginaria di continuità - rispetto ai vissuti, alle prestazioni, alle abilità (pratiche, cognitive, relazionali, introspettive), a prescindere dalla indubbia soggettività dell'osservazione di partenza. Lo strumento risulta dunque estremamente efficace per registrare i cambiamenti in corso e per valutare se le pratiche adottate siano coerenti con le aspettative o se sia necessario ripensare in qualche misura l'intervento educativo.

## 4.2 un modello per valutare la qualità

In primo luogo, ci preme sottolineare che quando parliamo di valutazione non intendiamo un processo finale utile a stabilire ex post la validità dell'intervento educativo o del sistema di accoglienza in generale. Nel caso del PEP, intendiamo un progetto che evolve in continuazione e che serve in primo luogo a verificare passo passo se gli indirizzi educativi intrapresi dall'equipe, nei confronti di un qualsiasi minore, appaiono ben indirizzati o se al contrario vadano in qualche modo corretti. Si tratta di un concetto valutativo non staccato dall'operatività ma che invece accompagna l'azione, ne condiziona gli sviluppi, fornisce gli strumenti necessari mentre osserva e riflette sugli esiti, le criticità, i successi raggiunti. È una forma di valutazione che è ben collocata nell'azione: è l'azione stessa che riflette su di sé<sup>32</sup>.

Tuttavia, in riferimento alla valutazione della qualità secondo il modello relazionale delle Buone Pratiche proposto da Donati, appare evidente che questa strategia – intesa come schema valutativo di riferimento - di per sé rischia di allinearsi con la tipologia che abbiamo definito come *evidence based*. Infatti, seppure lo schema consenta di verificare l'efficienza delle risorse impiegate rispetto al problema ed eventualmente l'effettivo raggiungimento degli obiettivi, di per sé non sembra rispondere alle altre sfere della qualità secondo il modello relazionale, ovvero se e in quale modo si incrementa il CS del soggetto e quale sia l'universo etico di riferimento a guidare la complessità dell'intervento.

In realtà, la proposta di Donati riguardo alla valutazione delle BP, ci consente di interpretare in modo alternativo lo strumento di valutazione denominato PEP, a patto di verificarne alcuni aspetti metodologici e di contenuto.

Sul piano metodologico, infatti, secondo lo schema della valutazione delle Buone Pratiche, sarebbe necessario che gli attori incaricati di elaborare e gestire il progetto educativo si ponessero l'obiettivo prioritario dell'incremento del CS del soggetto. Sarebbe anche fondamentale interrogarsi sul quarto criterio previsto dal modello proposto da Donati: la coerenza del modello etico cui fa riferimento un progetto. Tuttavia, ci sentiamo di sostenere che non servano ulteriori items di analisi e riflessione, quanto orientare l'osservazione degli operatori ad una interpretazione che guardi non solo ai risultati,

---

<sup>32</sup> L. Sanicola, G. Trevisi (a cura di), Op. Cit.

ma anche al processo, ovvero alla reale partecipazione, condivisione ed emancipazione del protagonista dell'azione.

In questo senso, i criteri di processo e in particolare quello riferito alla qualità delle relazioni del soggetto – che abbiamo definito come CS - rappresentano un'occasione fondamentale per l'educatore nel suo tentativo di progettare, monitorare, valutare e riorientare continuamente il PEP.

A nostro parere sul piano metodologico lo strumento PEP risulta dunque essere un vero e proprio “ferro del mestiere” dell'educatore, estremamente prezioso per registrare i cambiamenti in corso e per valutare se le pratiche adottate siano coerenti con le aspettative o se sia necessario ripensare in qualche misura l'intervento educativo.

Sul piano dei contenuti invece, appare chiaro che questi – quando riferiti all'incremento del CS e al piano del sistema valoriale di riferimento - debbano far parte degli obiettivi generali e specifici elaborati in relazione ad ogni progetto. A nostro parere infatti, i quattro elementi qualitativi presentati nello schema di Donati e riferiti alle Buone Pratiche<sup>33</sup>, difficilmente appaiono nella forma presente/assente ma assumono, al contrario, un diverso grado di rilevanza, che sarà in continua evoluzione e non necessariamente in aumento.

Rispetto ai contenuti, riteniamo utile introdurre una fondamentale riflessione pedagogica: abbiamo visto che considerare criteri di processo nel progettare e valutare un intervento educativo significa contemplare l'ambito relazionale o, meglio, la qualità delle relazioni del soggetto (il suo CS), evidentemente in continua evoluzione. Questo elemento, la qualità delle relazioni, risulta essere un elemento chiave del processo che conduce ogni individuo alla propria emancipazione personale.

Ogni individuo, secondo questa logica, si troverebbe dunque coinvolto in un proprio sistema di relazioni e, in questo senso, non sembra possibile pensare all'intervento educativo se non mediante un intervento di tipo sistemico<sup>34</sup>. L'interpretazione sistemico-relazionale consentirebbe dunque di accostarsi ad un problema sociale con una visione che tiene conto della molteplicità dei fattori coinvolti nel sistema stesso e delle relazioni fra di essi. Ma ancora di più, questo approccio sembrerebbe garantire, al minore accolto in comunità, il riconoscimento di soggetto portatore di una

---

<sup>33</sup> P. Donati, Op. citata

<sup>34</sup> P. Gaspari, *Vietato escludere*, ed. Anicia, 1995

propria identità e di un proprio “status sociale”, cioè portatore di un suo diritto di cittadinanza connotato dalla sua stessa condizione di vita<sup>35</sup>.

Dentro questa logica occorre chiarire come l’educatore professionale sia anch’esso coinvolto nel “sistema” relazionale della persona, è anzi parte costitutiva della rete di relazioni del minore accolto in comunità. L’educatore non è un mero esecutore di un processo educativo e neppure un tecnico che dispone e controlla le variabili in gioco restandone fuori: la sua figura, il suo modo di relazionarsi ed interagire e di comunicare, rappresentano elementi centrali del progetto educativo.

In questo senso, l’educatore professionale partecipa al complesso organismo delle relazioni assumendosi una responsabilità di tipo genitoriale, seppure diffusa e condivisa all’interno dell’équipe educativa attraverso un’azione di responsabilizzazione reciproca.

L’educatore dunque non è soltanto un adulto che insegna le buone regole del vivere comune, le abilità tecniche necessarie ad affrontare i propri compiti, che potremmo definire come i “saperi”; l’educatore dovrebbe essere in grado di vivere - innanzi tutto dentro di sé - relazioni umane significative, responsabili e mature, possedere una propensione all’apertura verso l’altro, essere accogliente, tollerante, valorizzare la diversità, la reciprocità, vale a dire vivere i veri “sapori” dell’esistenza<sup>36</sup>.

L’adulto-educatore ideale dovrebbe pertanto essere consapevole di far parte a pieno titolo del proprio “sistema comunità”, in una relazione circolare, in continuo movimento e mai definitiva, in un sistema relazionale di cui non solo fa parte, ma è soggetto attivo e ne definisce la qualità attraverso il sapere ed il sapore di cui è portatore.

---

<sup>35</sup> P. Gaspari, op. cit.

<sup>36</sup> L. Babolin, *Il sapere e il sapore*, ed. Paoline, 2000



## Conclusioni

Come affermato nella presentazione, con questa tesi si intendeva proporre una riflessione circa la necessità di considerare la qualità negli interventi di welfare dedicati ai minori accolti nelle comunità educative.

Nella prima parte di questo lavoro abbiamo cercato di evidenziare come, all'interno delle comunità educative per minorenni, vi siano in corso notevoli mutamenti riguardo all'utenza e ai bisogni espressi dai minori accolti. A questo proposito abbiamo presentato alcuni dati che abbiamo ritenuto significativi, attingendo a documenti e report ufficiali dei sistemi di welfare dedicati a studiare e monitorare i fenomeni relativi all'affidamento in comunità di minori a rischio di emarginazione. Ci siamo soffermati in particolare sulla presenza, sempre più rilevante nelle comunità educative, di MSNA e di ragazzi provenienti dal "circuito penale minorile".

Abbiamo visto come questa evoluzione dei bisogni imponga una riflessione circa la stessa prassi pedagogica e educativa, nella direzione di favorire processi orientati all'autonomia e ad un maggior empowerment dei giovani accolti in comunità.

Nella seconda parte dell'elaborato – terzo capitolo - è stato invece approfondito il tema della qualità nei servizi e interventi di welfare, mettendo a frutto alcuni concetti espressi da diversi autori, fra cui Donati e Folgheraiter, che propongono di identificare la qualità con buone prassi intese secondo il metodo relazionale. Si tratterebbe dunque di considerare, accanto ai consueti parametri valutativi basati sulle "evidence-based", vale a dire i criteri che valutano i risultati (l'efficacia e l'efficienza), ulteriori criteri più basati sul "processo". Ci riferiamo al criterio "relazionale" (che viene comunemente definito come "Capitale Sociale") e al criterio etico (ovvero la condivisione dell'impianto etico che risiede a monte di una strategia di intervento). Abbiamo cercato di presentare il Capitale Sociale secondo la logica relazionale, come definita da Donati, che sarebbe da intendersi come la qualità delle relazioni che - per ogni individuo - rappresenta un vero e proprio bene che determina la qualità della sua esistenza.

Nel quarto capitolo abbiamo inteso in primo luogo presentare il ruolo del Progetto Educativo Personalizzato, che assume una doppia funzione: progettuale e valutativa. Abbiamo cercato di descrivere come il PEP assuma una valenza educativa non staccata dall'operatività, ma che invece accompagna l'azione, ne condiziona gli sviluppi, fornisce gli strumenti necessari mentre osserva e riflette sugli esiti, le criticità, i successi raggiunti. In questo senso rappresenta una forma di

valutazione che è ben collocata nell'azione: come affermato da Sannicola e Trevisi, è l'azione stessa che riflette su di sé.

Ma il PEP, per come è stato usato fino ad oggi, rappresenta il limite di quei modelli qualitativi che fanno riferimento al concetto di evidence-based, e che pongono l'attenzione solamente sui criteri di efficienza (delle risorse impiegate rispetto ai bisogni) e di efficacia (ovvero del raggiungimento degli obiettivi previsti).

Per questo motivo abbiamo cercato di argomentare come lo strumento "PEP" possa invece diventare un vero e proprio "attrezzo del mestiere" degli educatori di comunità, a patto che gli stessi operatori provvedano a considerare anche i parametri della qualità relazionale – il Capitale Sociale dei soggetti bersaglio dell'azione - come un vero e proprio obiettivo pedagogico irrinunciabile e prioritario.

Abbiamo infine inteso concludere questo lavoro con un'ultima riflessione: ogni individuo è coinvolto in un insieme complesso di relazioni. Nell'esperienza della comunità educativa l'educatore professionale è parte integrante del capitale sociale del minore accolto. Ed è proprio in questo reciproco scambio, quasi fosse una specie di dono, che egli entra a far parte del Capitale Sociale del minore. In questo senso, l'educatore professionale partecipa al complesso organismo delle relazioni assumendosi una responsabilità di tipo genitoriale, seppure diffusa e condivisa all'interno dell'équipe educativa, attraverso un'azione di responsabilizzazione reciproca.

Riteniamo dunque che, all'interno di questo meccanismo sistemico e relazionale, si realizzi gran parte di quella qualità educativa e relazionale dell'attività di accoglienza e accompagnamento in comunità, e si realizzi quel benessere "relazionale" a cui, in fondo, tutti aspiriamo.

## **Bibliografia**

- Babolin L., *Il sapere e il sapore*, ed Paoline, 2000
- Baldacci M., *L'individualizzazione*, Pitagora, Bologna, 1999
- Baldacci M., *Il territorio come laboratorio*, Adda editore, Bari, 1998
- Bastianoni P., Baiamonte M., *Il progetto educativo nelle comunità per minori*. Erickson, 2014
- Coleman J.S., *Social capital in the creation of human capital*, Washington DC, 1999
- Di Nicola P., Stanzani S., Tronca L., *Reti di prossimità e capitale sociale in Italia*, Franco Angeli, Milano, 2008
- Donati P. (a cura di), *Famiglia e capitale sociale nella società italiana*, edizioni San Paolo, Milano, 2003
- Donati P. (a cura di), *Il capitale sociale. L'approccio relazionale. In sociologia e politiche sociali*, volume 10, Angeli, Milano, 2007
- Donati P. (a cura di), *La qualità sociale del welfare familiare: le buone pratiche nei servizi alle famiglie*, in *Famiglie e bisogni sociali: la frontiera delle buone prassi*, Angeli, Milano 2007
- Donati P., *Teoria relazionale della società*, Angeli, Milano, 1991
- Folgheraiter F., *La logica sociale dell'aiuto*. Erickson, Trento, 2007
- Folgheraiter F., *La cura delle reti*, Erickson, Trento 2006
- Folgheraiter F., *Teoria e metodologia del servizio sociale: la prospettiva di rete*, Angeli, Milano, 1998
- Gaspari P., *L'educatore professionale*, Anicia, Roma, 1995
- Gaspari P., *Vietato escludere*, Anicia, Roma, 1995
- Gasperi E. (a cura di), *L'educatore socio-pedagogico e l'anziano istituzionalizzato*, Pensa Multimedia, Rovato, 2021
- Gillini G., Zatonni M., *L'altra trama*, l'Ancora, Milano, 1997
- Putnan R., *Capitale sociale e individualismo*, Il Mulino, Bologna, 2004
- Sanicola S., Trevisi S. (a cura di), *Il progetto: metodi e strumenti per l'azione sociale*, Liguori Editore, Napoli, 2003