



**UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
DI PADOVA**

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA

**DIPARTIMENTO DI FILOSOFIA, SOCIOLOGIA, PEDAGOGIA E
PSICOLOGIA APPLICATA - FISPPA**

**CORSO DI STUDIO
IN SCIENZE DELL'EDUCAZIONE E DELLA FORMAZIONE**

CURRICOLO SCIENZE DELL'EDUCAZIONE

Elaborato finale

**BUONE PRASSI PEDAGOGICHE PER CONTRASTARE LA
MARGINALITÀ SOCIALE ADULTA NEL MODELLO HOUSING FIRST**

RELATORE

Prof.ssa Chiara Biasin

LAUREANDO STEFANO TRUSSO FORGIA

Matricola 1200139

Anno Accademico 2021/2022

INDICE

Introduzione.....	2
Capitolo 1: La marginalità adulta	
1.1 Analisi del fenomeno.....	4
1.2 Dall'approccio medico-psichiatrico a quello pedagogico.....	9
1.3 Marginalità e vulnerabilità adulta.....	11
Capitolo 2: Pedagogia e marginalità adulta	
2.1 L'importanza di uno sguardo pedagogico.....	14
2.2 Una Pedagogia del Disagio e della Marginalità Adulta.....	17
Capitolo 3: Modelli di intervento a contrasto della marginalità adulta	
3.1 I servizi rivolti alle persone senza fissa dimora.....	21
3.2 Modelli tradizionali a contrasto della marginalità adulta.....	24
3.3 Modello Housing First: storia e principi base.....	27
3.3.1 Valutazione del modello Housing First.....	30
3.3.2 Esperienze Europee e Italiane.....	31
Capitolo 4: Competenze e buone pratiche educative rivolte alla marginalità adulta	
4.1 Educazione degli adulti: le competenze di base dell'educatore nel lavoro con la marginalità adulta.....	36
4.2 Metodologie sottostanti alle buone pratiche dell'educatore rivolte alla marginalità adulta.....	38
4.3 Le competenze educative all'interno dell'approccio Housing First.....	41
4.4 Possibili sviluppi e modelli integrativi: consulenza educativa.....	45
Conclusione.....	48
Riferimenti bibliografici.....	51

Introduzione.

Il presente elaborato si propone di indagare il problema della marginalità sociale adulta attraverso un sapere pedagogico declinato nella pratica educativa attraverso la presentazione e la comparazione dei differenti interventi rivolti alle persone senza fissa dimora, mettendo in evidenza quelli che risulteranno maggiormente efficaci nella gestione del fenomeno. Milioni di persone in Italia e in Europa vivono ancora oggi in condizioni di povertà relativa e assoluta, correndo forti rischi di esclusione sociale. Ciò richiama l'attenzione delle politiche sociali alle quali è richiesto di dare risposte urgenti che si traducono spesso in logiche emergenziali e strategie socio-economiche che investono la maggior parte delle risorse in forme assistenzialistiche atte al soddisfacimento dei bisogni primari e materiali. Si intende riflettere anche su quanto la marginalità adulta risulti essere un fenomeno complesso che richiede uno sguardo pedagogico sulle vulnerabilità del soggetto adulto. Il percorso di studi affrontato all'interno del Corso di Scienze dell'Educazione e della Formazione e la mia attuale posizione professionale da educatore all'interno di un servizio rivolto a persone senza dimora e in situazione di emarginazione, sono stati gli elementi che hanno ispirato l'implementazione di tale elaborato e che hanno suscitato il mio interesse nell'approfondimento delle metodologie più innovative e delle esperienze più efficaci nell'affrontare il fenomeno della marginalità adulta. Attraverso una ricerca di carattere compilativo-descrittivo, l'elaborato percorrerà una raccolta di fonti tratte dalla letteratura scientifica relativa al fenomeno della marginalità adulta, con l'obiettivo di comprendere qual è il contributo del sapere pedagogico nella costruzione degli interventi rivolti alle persone senza fissa dimora, le applicazioni delle teorie e delle metodologie educative nell'affrontare il problema della marginalità adulta. Un successivo obiettivo sarà quello di rintracciare le competenze professionali degli educatori da mettere in campo con le persone senza fissa dimora. Nel primo capitolo del seguente lavoro, si vuole introdurre l'argomento relativo al fenomeno della marginalità adulta analizzandone le principali caratteristiche, vengono affiancati due modi diversi di inquadrare il problema, ovvero il punto di vista medico-psichiatrico con quello prettamente pedagogico-educativo, dando valore al sapere pedagogico volto al contrasto della

marginalità adulta. In particolare, verrà approfondito il concetto di adultità ricercando un cambiamento del paradigma storico-culturale verso una chiave di lettura della vulnerabilità adulta in ottica pedagogica. Nel secondo capitolo si cercherà di definire l'importanza del contributo della riflessione pedagogica nell'affrontare il problema delle persone vulnerabili ed emarginate attraverso l'innesto, all'interno dei servizi rivolti al fenomeno, di prassi pedagogico-educative. Sarà successivamente indagata la pedagogia del disagio e della marginalità, la sua funzione valoriale e teleologica ed i fini educativi che si prefigge per gli adulti in condizioni di marginalità. Nel terzo capitolo verranno presi in considerazione i servizi che operano nel territorio nazionale italiano e che si rivolgono alle persone senza fissa dimora, procedendo con la descrizione delle diverse tipologie di prestazioni esistenti e le caratteristiche dei loro interventi. Successivamente si proverà a far luce sia sui modelli tradizionali a contrasto della marginalità adulta che su quelli innovativi. In tal senso verrà presentato il modello dell'Housing First, argomentando i suoi principi di base, i punti di forza e di debolezza e indagando sull'evidenza empirica che lo caratterizza rispetto ad altri modelli e le modalità di valutazione dei programmi Housing First. Nel tentativo di evidenziarne l'efficacia sarà presa visione dei risultati di un ventaglio di ricerche sui progetti di Housing First nati prima nel contesto europeo e poi in quello italiano. Nel quarto capitolo saranno rintracciate le competenze di base dell'educatore nel lavoro con la marginalità, a partire da una riflessione sull'educazione degli adulti quale promotrice di interventi contro povertà ed emarginazione sociale. Saranno indagate le possibili metodologie che possano fare da cornice alle buone pratiche dell'educatore, considerate coerenti con i principi dell'Housing First. Si sottolineeranno le competenze pratico-professionali dell'educatore all'interno della metodologia Housing First e si suggerirà uno sviluppo applicativo in linea con le metodologie e le competenze educative discusse precedentemente. Le ipotesi che sorreggono questo elaborato finale sono la ricerca del valore aggiunto che offre la pedagogia nell'intervento sulla marginalità adulta, dimostrare l'efficacia del modello *Housing First* nell'affrontare la crisi della marginalità adulta e ricercare le competenze degli educatori nel lavoro con le persone senza fissa dimora.

PRIMO CAPITOLO

LA MARGINALITÀ ADULTA

1.1 Analisi del fenomeno.

Con il termine marginalità si intende “una condizione materiale ed immateriale nella quale il soggetto vive una sofferenza causata sia dal mancato riconoscimento del proprio disagio, sia dalla non considerazione dello stesso da parte del contesto relazionale di riferimento” (Gnocchi, 2008, p. 142)

Da questa definizione è già possibile constatare come l'emarginazione sia un processo auto-indotto e al tempo stesso etero-indotto: si tratterebbe cioè di una collocazione del disagio ai margini, sia da parte del contesto socio-culturale che dal soggetto stesso.

Per meglio comprendere e approfondire il tema della marginalità adulta, il presente capitolo intende perseguire due linee: la prima vuole definire il fenomeno, comprendere la terminologia ad essa associata ed osservarne le variabili demografiche.

La seconda invece vuole misurare il grado di vulnerabilità al fine di promuovere azioni di prevenzione ed approfondire le caratteristiche principali del fenomeno attraverso una classificazione internazionale che ha l'obiettivo di mettere in evidenza i fattori di vulnerabilità al fine di prevenire i rischi di esclusione sociale.

Nel tentativo di perseguire la prima linea, l'elaborato invita ad una riflessione: a chi ci si riferisce quando si usa il termine “persona senza fissa dimora”? Seguendo il comune sentire ma pure la letteratura di settore emerge tutt'oggi una pluralità di risposte, tale da poter generare confusione e definizioni poco esaustive. Un esempio tratto da un testo specialistico in fenomeni di emarginazione, può aiutare a darne una descrizione maggiormente articolata:

“[...] i senza-fissa-dimora, come vengono definiti burocraticamente, non sono persone malate che si allontanano dalla società, secondo un diffuso luogo comune. Nella maggior parte dei casi sono persone costrette ad auto-organizzarsi

per sopravvivere in una società che tende ad escluderle. Il loro è un mondo molto vasto e differenziato, che non è solo il risultato della povertà, intesa in termini di reddito, ma è anche il frutto di una serie di fattori culturali, giuridici, etnici e religiosi che spingono un numero elevato di persone ai margini della vita civile. Si aggiunge un groviglio di meccanismi burocratici che forse è il primo responsabile di questo fenomeno di emarginazione. Non esiste un problema sociale generale e “astratto” dei senza-fissa-dimora. Ci sono i drammi di innumerevoli singole persone che di fatto sono state private di una serie di diritti elementari. La vicenda del senza-fissa-dimora, infatti, è spesso una spirale che va dalla difficoltà di trovare un lavoro all'impossibilità di mantenere una casa, a quella, strettamente conseguente, di avere una residenza e quindi dei documenti che consentano di trovare un lavoro, e così di seguito in circolo”¹

La sopracitata descrizione sottolinea la complessità del fenomeno delle persone senza fissa dimora, richiamando quei processi auto ed etero indotti che ne darebbero origine.

Inoltre la distinzione del concetto di senza fissa dimora con un altro termine può aiutare la ricerca di una definizione più precisa: “senza tetto” è solitamente usata per far riferimento all'assenza di una casa, nel senso fisico e materiale del termine. Per “senza fissa dimora” invece si intende l'assenza di un ambiente di vita, di uno spazio per sviluppare relazioni affettive, la mancanza di un lavoro e di un ruolo sociale.

Questa distinzione produce diverse implicazioni sul piano operativo: se si considera la casa come principale problema della marginalità, allora sarà il disagio abitativo ad essere letto e considerato come variabile determinante la condizione del senza fissa dimora. Se invece consideriamo maggiormente impattante il “problema di relazione”, la chiave di lettura del fenomeno sarà di tipo socio-relazionale.

Le suddette definizioni affermano che una persona senza fissa dimora esprime almeno due tipi di bisogni che, se non soddisfatti, potrebbero trasformarsi in disagi: i *bisogni materiali*, ovvero legati alla mancanza o assenza di beni di

¹ (Rennis, Rurio, Simone 1997, pp. 37-38)

prima sopravvivenza, come un'abitazione, generi alimentari, prodotti per l'igiene personale, un reddito, un lavoro; i *bisogni immateriali*, che riguardano invece la sfera delle relazioni affettive e sociali.

Facendo riferimento ai risultati della ricerca condotta e realizzata nel 2011 dal Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali in collaborazione con la Federazione italiana degli organismi per le persone senza dimora (fio.PSD), Caritas Italiana e Istat, è possibile osservare le condizioni delle persone che vivono la povertà estrema sul territorio italiano e le dimensioni demografiche del fenomeno almeno sino al quel periodo.

In Italia tra le persone senza dimora prevalgono gli uomini (86,9%); con riferimento all'età, la maggioranza ha meno di 45 anni (57,9%). La maggioranza è costituita da stranieri (59,4%) e tra questi le cittadinanze più diffuse sono la rumena (l'11,5% del totale delle persone senza dimora), la marocchina (9,1%) e la tunisina (5,7%).

In media, le persone senza dimora riferiscono di essere in tale condizione da circa 2,5 anni. Quasi i due terzi (il 63,9%), prima di diventare senza dimora, viveva nella propria casa, mentre gli altri si suddividono pressoché equamente tra chi è passato per l'ospitalità di amici e/o parenti (15,8%) e chi ha vissuto in istituti, strutture di detenzione o case di cura (13,2%). Il 7,5% dichiara di non aver mai avuto una casa. Il 28,3% delle persone senza dimora dichiara di lavorare: si tratta per lo più di occupazioni a termine, poco sicure o saltuarie (24,5%); i lavori sono a bassa qualifica nei settori dei servizi (l'8,6% delle persone senza dimora lavora come facchino, trasportatore, addetto al carico/scarico merci o alla raccolta dei rifiuti, giardiniere, lavavetri, lavapiatti, ecc.), dell'edilizia (il 4% lavora come manovale, muratore, operaio edile, ecc.), nei diversi settori produttivi (il 3,4% come bracciante, falegname, fabbro, fornaio, ecc.) e in quello delle pulizie (il 3,8%).

Le persone senza dimora che non svolgono alcuna attività lavorativa sono il 71,7% del totale; tuttavia, quelle che non hanno mai lavorato sono solo il 6,7%.

Ben il 61,9% ha dichiarato di aver perso un lavoro stabile a seguito di un licenziamento e/o chiusura dell'azienda (il 22,3%), per il fallimento di una propria attività (il 14,3%) o per motivi di salute (il 7,6%). La perdita di un lavoro si

configura come uno degli eventi più rilevanti del percorso di progressiva emarginazione che conduce alla condizione di senza dimora, insieme alla separazione dal coniuge e/o dai figli e, con un peso più contenuto, alle cattive condizioni di salute. Ben il 61,9% delle persone senza dimora ha perso un lavoro stabile, il 59,5% si è separato dal coniuge e/o dai figli e il 16,2% dichiara di stare male o molto male. Sono solo una minoranza coloro che non hanno vissuto questi eventi o che ne hanno vissuto uno solo, a conferma del fatto che la marginalità può essere letta come il risultato di un processo multifattoriale.

Ciò si può osservare anche nella definizione di “persona senza fissa dimora”, fornita dalla Federazione italiana degli organismi per le persone senza dimora (fio.PSD) che indicherebbe quattro elementi ricorrenti:

1. *multifattorialità*. Contemporanea presenza di bisogni e problemi diversi; nelle persone senza dimora possono sommarsi o co-esistere condizioni di malattia, tossicodipendenza o alcolismo, isolamento dalle reti familiari e sociali, difficoltà nelle relazioni interpersonali

2. *progressività del percorso emarginante*. Nel tempo le condizioni di fragilità interagiscono, si consolidano e si aggravano divenendo un processo di cronicizzazione che si autoalimenta. Attraverso successive rotture e perdite progressive di ruolo e di riconoscimento, nel lavoro, in famiglia, nel territorio e a fronte di scarsità di risorse economiche, ma anche affettivo-relazionali.

3. *esclusione dalle prestazioni di welfare*. crescente difficoltà nel trovare accoglienza e risposte appropriate nei servizi istituzionali per le elevate barriere d’accesso.

4. *difficoltà nello strutturare e mantenere relazioni significative*. le persone vivono le relazioni come funzionali alla loro sopravvivenza oppure tendono ad essere caratterizzate da una intrinseca superficialità.

Volendo adesso sviluppare la seconda linea, ovvero quella che si propone di misurare il grado di vulnerabilità al fine di promuovere azioni di prevenzione all’esclusione sociale, si fa riferimento alle “*Linee di Indirizzo per il Contrasto alla Grave Emarginazione Adulta*” sottoscritte nel novembre 2015, in Conferenza Unificata Stato Regioni;

Al loro interno è riscontrabile il lavoro della FEANTSA (Federazione Europea delle organizzazioni che lavorano con persone senza dimora) che ha sviluppato ETHOS, una classificazione europea sulla grave esclusione abitativa e la condizione di persona senza dimora, che rappresenta al momento attuale il quadro maggiormente condiviso a livello internazionale e che l'elaborato intende qui assumere come uno dei riferimenti principali.

L'elemento oggettivo su cui si basa la classificazione è la disponibilità o meno di un alloggio e del tipo di alloggio di cui si dispone.

L'ETHOS prende in considerazione la condizione abitativa come elemento imprescindibile per l'inclusione sociale e propone una duplice finalità: la prima è quella di dare una conoscenza dei processi che conducono all'esclusione abitativa (multifattorialità e dinamicità della povertà estrema) mentre la seconda è di offrire una definizione concettuale misurabile, comune ai vari paesi europei, e che può essere aggiornata annualmente per tenere conto delle evoluzioni del fenomeno.

ETHOS parte dal presupposto che, per definire una condizione di piena abitabilità, è necessario che siano soddisfatte alcune caratteristiche:

- avere uno spazio abitativo (o appartamento) adeguato sul quale una persona e la sua famiglia possano esercitare un diritto di esclusività (area fisica);
- avere la possibilità di mantenere in quello spazio relazioni soddisfacenti e riservate (area sociale);
- avere un titolo legale riconosciuto che ne permetta il pieno godimento (area giuridica).

Queste tre aree definiscono il concetto di abitare, in assenza delle quali la classificazione permette di individuare quattro categorie di grave esclusione abitativa :

1) persone senza tetto 2) persone prive di una casa 3) persone che vivono in condizioni di insicurezza abitativa 4) persone che vivono in condizioni abitative inadeguate.

Le quattro categorie stanno a indicare l'assenza di una vera abitazione. Perciò ETHOS classifica le persone senza dimora e in grave marginalità in

riferimento alla loro condizione abitativa. Queste categorie concettuali sono a loro volta suddivise in 13 sottocategorie operative:

- Persone che vivono in strada o in sistemazioni di fortuna
- Persone che ricorrono a dormitori o strutture di accoglienza notturna
- Ospiti in strutture per persone senza dimora
- Ospiti in dormitori e centri di accoglienza per donne
- Ospiti in strutture per immigrati, richiedenti asilo, rifugiati
- Persone in attesa di essere dimesse da istituzioni
- Persone che ricevono interventi di sostegno di lunga durata in quanto senza dimora
- Persone che vivono in sistemazioni non garantite
- Persone che vivono a rischio di perdita dell'alloggio
- Persone che vivono a rischio di violenza domestica
- Persone che vivono in strutture temporanee/non rispondenti agli standard abitativi comuni
- Persone che vivono in alloggi impropri
- Persone che vivono in situazioni di estremo affollamento

Si può ritenere che ETHOS rappresenti un valido strumento per l'analisi complessiva del disagio abitativo e delle dinamiche di povertà ed esclusione sociale ad esso collegate. Lo scopo è quello di aiutare gli educatori e operatori sociali ad avviare percorsi di presa in carico, accompagnamento ed inclusione sociale della persona che tenga necessariamente conto della disponibilità di un alloggio adeguato.

1.2 Dall'approccio Medico-Psichiatrico a quello Pedagogico.

Contestualmente all'analisi del fenomeno tramite l'utilizzo di concetti socio-economici è possibile inquadrare il problema dal punto di vista medico-psichiatrico con l'obiettivo di completare il quadro interpretativo sul fenomeno della marginalità, laddove sia presente una difficoltà primaria o secondaria di tipo mentale (D'avanzo, 1999)

Numerosi studi hanno approfondito la tematica della marginalità attraverso paradigmi medici e psicologici. Da parte di autori, provenienti dall'ambito medico, è ribadita l'intenzione di affiancare alla lettura sociale una "descrizione di personalità che tratteggi soggetti caratterizzati da politraumatismi, diniego dei bisogni, atteggiamenti masochistici e tratti narcisistici estremi" (Fondazione Ambrosianeum, Caritas Ambrosiana, 2004, p. 128).

Evidentemente, la dimensione eziologica è ricercata come chiave del disagio e come premessa per un intervento terapeutico.

Tuttavia, come ricorda Gnocchi (2008), è importante una lettura multidimensionale affinché si riconosca il complesso dei meccanismi interni ed esterni della persona e non semplicemente una generica colpa.

Citando, a titolo di esempio, uno studio effettuato a Londra nel 2014 (Homeless, 2014) che ha visto il coinvolgimento di 2500 soggetti senza dimora, si rileva che l'80% del campione intervistato riferiva forme di disturbo mentale ed il 45% aveva ricevuto la diagnosi di malattia mentale da parte dello specialista di un servizio. Il 39% del campione assumeva sostanze stupefacenti o era stato ricoverato per le conseguenze di un abuso. Il 27% era stato almeno una volta ricoverato per cause legate all'abuso alcolico. Il 35% degli intervistati era stato accompagnato almeno una volta in Pronto Soccorso nei 6 mesi precedenti e, nello stesso periodo, il 26% ricoverato in ospedale per un periodo più o meno lungo. L'esperienza della malattia fisica e mentale e dell'abuso di sostanze nella popolazione homeless è quasi doppia rispetto alla popolazione generale.

Questi dati se letti unicamente attraverso un modello medico-psichiatrico, rischiano di essere riduttivi in confronto a un approccio capace di salvaguardare tutte le dimensioni esistenziali del soggetto: psichica, biologica e sociale.

Ecco che la forza dell'apporto pedagogico-educativo potrebbe generare un riconoscimento delle caratteristiche, dei punti di forza e delle qualità personali dei soggetti per una loro progressiva uscita dalla condizione di emarginazione e non solo per una cura in senso strettamente sanitario.

Alla pedagogia è richiesta "l'analisi dei propri fini, degli obiettivi e delle scelte metodologiche utilizzate per prospettare interventi educativi in stretta intesa con l'approccio medico sanitario" (Gnocchi, 2008, p. 93) in modo da coesistere senza sostituirsi reciprocamente. L'approccio educativo al tema del disagio adulto, richiede il passaggio da interventi centrati sul problema a interventi centrati sulle capacità e sulle competenze personali, La proposta pedagogica intende offrire al soggetto una parte di responsabilità nell'intervento, attraverso il recupero delle sue stesse capacità relazionali ed emotive.

1.3 Marginalità e Vulnerabilità Adulta.

Il precedente paragrafo, che osserva le caratteristiche della marginalità adulta da un punto di vista sanitario, ci rimanda ad una lettura di un fenomeno sociale complesso che non si esaurisce nella sola sfera dei bisogni primari ma che investe altri bisogni, dal profilo relazionale a quello emotivo ed affettivo dell'uomo.

Da un tale quadro comportamentale dell'adulto emergerebbe una vulnerabilità che è stata oggetto di una riflessione pedagogico-educativa che si è chiesta se "tale condizione esistesse ontologicamente" (Cornacchia, Tramma, 2019) oppure se la vulnerabilità adulta fosse in essere solo quando all'età adulta si associano altre condizioni o esperienze di disagio e marginalità che tendono a collocarsi al centro della scena.

Tale riflessione genera risposte diverse le quali orientano altrettante intenzioni conoscitive e operative. Ad esempio, da una parte, si potrebbe concludere che "la vulnerabilità adulta sia sostanzialmente inesistente ed impossibile da definire, in quanto sarebbe la condizione adulta marginale ad essere l'effetto di altre condizioni e stati" (Cornacchia, Tramma, 2019, p.68)

Da questa prospettiva, l'adulto sarebbe esonerato dal diritto di godere dello statuto di vulnerabile o a rischio di marginalità in quanto tale. L'adulthood eserciterebbe una funzione magistrale, sarebbe un'età della vita solida e centrale e mai "disposizionalmente debole" (Cornacchia, Tramma, 2019)

Di conseguenza, l'età adulta sarebbe a rischio di marginalità, solo nel caso in cui vi fosse una qualche altra debolezza a determinare tale attribuzione: secondo tale prospettiva gli adulti sarebbero marginali solo perché poveri, ammalati, disabili, senza fissa dimora e non adulti a rischio di marginalità in quanto tali.

In quest'ottica la fragilità "ontologica" (Cornacchia, Tramma, 2019, p. 69) non è contemplata; all'adulto non è consentito di essere potenzialmente fragile in sé ma solo quando non compie quelle funzioni che gli sono state socialmente attribuite e che lo definiscono tale; quando non è più in grado di compiere adeguatamente le funzioni che gli sono state universalmente attribuite.

Il caso opposto invece, in cui si afferma l'esistenza di una vulnerabilità, alla quale l'età adulta sarebbe diffusamente sottoposta, comporta il ritenere che esista una crisi radicale nella capacità di adempiere, da parte degli adulti, a un insieme di compiti tradizionalmente loro attribuiti, cioè la funzione magistrale consistente nell'essere in possesso di un sapere significativo trasmissibile e vendibile alle nuove generazioni (Cornacchia, Tramma, 2019)

In tal senso, l'età adulta è considerata un punto di arrivo per quanto riguarda i compiti educativi a essa connessi, frutto di una visione storico-culturale nella quale l'identità adulta era riconosciuta tendenzialmente come stabile, riconoscibile e univoca. Pertanto, i rischi e le condizioni di marginalità possono essere considerati un dato strutturale e trasversale della condizione adulta nella modernità. "Il campo dell'emarginazione si va allargando anche verso ceti o situazioni fino a ieri protetti e tutelati" (Ulivieri, 1997) a causa dei processi di cambiamento che hanno interessato la vita nella società moderna.

Anche l'espressione "nuove povertà" nata nel periodo di crisi pandemica sottolinea quanto il Covid-19 stia "esacerbando tensioni e disparità preesistenti" (Celentano, 2020, p. 15). Le attuali rilevazioni Istat (2020) registrano questa "nuova" popolazione esposta a condizioni di impoverimento e composta anche da

lavoratori autonomi e con partita iva, confermando la presenza di una precarizzazione di storie di vita un tempo percepite stabili. Gli individui coinvolti in una condizione di vulnerabilità o a rischio di esclusione sociale, possono oggi appartenere a fasce sociali che non hanno più un confine definibile con certezza.

Dalle analisi del Piano Nazionale Di Ripresa E Resilienza (PNRR), pubblicato il 5 maggio 2021 dalla Presidenza del Consiglio Italiano, ad essere stati particolarmente colpiti dalla crisi economica sono state le donne e i giovani. L'Italia rappresenta il Paese dell'Unione Europea con il tasso più elevato di ragazzi di età compresa tra i 15 e i 29 anni non impegnati nello studio, nel lavoro o in percorsi di formazione (NEET). Il tasso di partecipazione delle donne al lavoro è solo il 53,8 per cento, molto al di sotto del 67,3 per cento della media europea.

Oggi il concetto di magistralità usato come chiave di lettura dell'età adulta appare privo del suo significato storico-culturale mentre la vulnerabilità e la fragilità, che risentono delle modificazioni economiche, sociali e culturali della nostra contemporaneità, sono rischi sperimentabili in ogni momento della vita, quindi anche nella fase adulta.

La necessità di un cambiamento di paradigma dell'adulto appare pertanto necessaria: dalla visione ontologica di un soggetto sempre capace di una magistralità solida e compiuta ad una che lascia spazio anche alle fragilità, a forme particolari di disagio e difficoltà nel sostenere i ruoli e le responsabilità che la fase di vita adulta comporta.

Il cambiamento di paradigma sull'adulto, in ottica pedagogica, può contribuire alla ricerca di opportuni orientamenti per azioni educative rivolte a quella "zona grigia che rischia di sfuggire alla dimensione teorica" (Cornacchia, Tramma, 2019, p.15) e, di conseguenza, di ricevere risposte adeguate.

Uno dei principali compiti del lavoro educativo è infatti quello di valorizzare il vissuto dell'educando, anche quando quest'ultimo è frutto di condizioni di deprivazione economica, sociale e culturale.

SECONDO CAPITOLO

PEDAGOGIA E MARGINALITÀ ADULTA

2.1 L'importanza di uno sguardo pedagogico.

Uno degli obiettivi del presente capitolo sarà quello di rimarcare l'importanza di uno sguardo pedagogico di fronte al manifestarsi di nuove responsabilità ed emergenze che riguardano specifici soggetti educativi; il sapere pedagogico è oggi chiamato ad affrontare un ambito di riflessione e d'intervento sul terreno di quelle aree di marginalità e di disagio individuale e sociale emergenti dagli scenari di una società complessa e sempre più esposta a problematiche di vario tipo.

La pedagogia viene interpellata dalla contemporaneità, sia sul piano riflessivo sia sul piano operativo, per rispondere ai bisogni formativi, sempre progressivamente in evoluzione.

Nel caso delle persone sofferenti, emarginate, in stato di disagio sociale ed esistenziale, sembrerebbe evidente come la dimensione educativa debba assumere carattere prevalente in quanto fa della relazione con finalità migliorative e di sviluppo possibile, un elemento fondante. Ciò riguarda soprattutto chi ha difficoltà a strutturare e mantenere relazioni significative, aspetto che le persone senza fissa dimora esemplificano particolarmente. Queste ultime appaiono inoltre bisognose di un aiuto nella decodifica di quanto il contesto sociale e culturale chiede loro per potersi sentire pienamente cittadini. Non a caso, ciò che avviene per talune persone viene descritto come un “percorso di impoverimento connotato anche in termini di progressive perdite di capacità e di risorse relazionali” (Meo, 2000, p. 32)

A tal proposito, l'intervento educativo dovrebbe porsi come obiettivo anche l'identificazione dei limiti ma anche delle possibilità sia personali che contestuali del soggetto allo scopo di aiutarlo a “liberarsi sia dei vincoli auto-imposti sia da quelli etero-imposti. Ecco come la ricerca del cambiamento appare fondamentale all'interno di un processo educativo” (Gnocchi, 2008, p.222).

Per rendere questo cambiamento una realtà, si richiede alla pedagogia una costante ricerca del dialogo interdisciplinare, che permetta di trarre sempre nuovi elementi di comprensione degli oggetti di studio, allo scopo di utilizzarli come basi teoriche e metodologiche nell'intervento educativo.

Oggi la pedagogia prende come riferimento saperi extra-pedagogici: psicologici, sociologici, antropologici, ma anche filosofici, storici; tutta una serie di saperi che entrano a far parte delle scienze dell'educazione, che ne costituiscono la base di riferimento.

Dunque il sapere pedagogico assume le varie scienze dell'educazione ma al contempo le orienta, le dispone secondo un senso, che è quello formativo/educativo (Cambi, 2008).

Riflettere in termini pedagogici, anche e soprattutto sul tema della marginalità, significa quindi orientare azioni atte alla promozione e formazione di una struttura sociale attenta a tutte le dimensioni della persona; è opportuno sostenere l'idea di una comunità educante, ovvero di una collettività di attori sociali presenti sul territorio, capaci di programmare interventi socio-educativi a largo spettro che sollecitino la connessione tra le dimensioni personali del soggetto e le dimensioni sociali del contesto di riferimento, il tutto tramite un continuo confronto in prospettiva interdisciplinare.

Questa prospettiva racchiude il senso di una pedagogia orientata al sociale. Appare chiaro come non possa esistere un intervento sulla singola persona senza un contesto nel quale l'educatore possa condividere fini e strumenti dell'azione educativa con la rete dei servizi alla persona e con altre figure di riferimento legate alla progettualità del singolo.

La pedagogia sociale punta il suo interesse ai rapporti tra uomo-società e trova la sua ragione d'essere nell'educazione delle relazioni attraverso lo sviluppo e la cura delle stesse. Il percorso verso una pedagogia della relazione con adulti in condizione di disagio deve pertanto caratterizzarsi per l'obiettivo di riconsegnare una doppia responsabilità: al soggetto e alla comunità.

Gramigna e Righetti (2006) definiscono "pedagogia solidale" come un'etica dell'intervento educativo volto a cambiare i connotati politici economici ed educativi del vivere moderno.

Emerge la necessità di avere indicazioni complessive e non frammentate per comprendere le priorità da affrontare affinché dalle situazioni di disagio sia possibile emanciparsi.

In questa prospettiva, emarginazione e disagio assumono un carattere particolare: tramutano la loro essenza da oggetto a soggetto della riflessione pedagogica e richiamano all'utilizzo di particolari attenzioni e strumenti di lettura. Se l'emarginazione rappresenta l'esclusione del soggetto dai modelli di vita socialmente desiderati ed il disagio una "condizione di chi vive ai margini, escluso, isolato, lontano dagli altri e da se stesso" (Amenta 2004, 12-13) queste non sono mai esclusivamente la conseguenza di norme sociali disattese, bensì di vulnerabilità e fragilità psicologiche in grado di causare un'esistenza compromessa (ad esempio perdita dell'autostima, sentimento di inutilità, calo degli investimenti relazionali).

Risulta necessario dunque ritrovare quello sguardo pedagogico che si manifesterebbe nella professionalità educativa, in primo luogo nell'atteggiamento con cui essa guarda e dà significato ai fenomeni e alle situazioni con cui si confronta.

Cosa significa, allora, da un punto di vista pedagogico, pensare e agire nella marginalità, nello svantaggio, nel disagio?

Come spiegano Marcialis e Orsenigo (2010), un primo elemento fondativo di uno sguardo pedagogico sarebbe la considerazione, intrecciata e congiunta, degli oggetti di conoscenza e d'azione, ovvero i soggetti e l'educazione. Ciò ha due conseguenze: da un lato, non è possibile pensare i soggetti in sé e per sé, estranei dal processo formativo/educativo che li ha portati a essere ciò che sono; dall'altro, a ogni sguardo sui soggetti è sotteso un modo di pensare l'educazione. Quindi, esercitare consapevolmente uno sguardo pedagogico significa riconoscere quali aspetti dei soggetti e della situazione da loro vissuta vengono privilegiati alla luce di un certo modo di pensare l'educazione.

Per Calaprice (2004, p.72) il termine "disagio" si caratterizza per una complessità intrinseca: "non può essere ridotto ad un evento che va rimosso o eliminato ma, per il fatto che va accostato ad un soggetto-persona necessita di essere approfondito e quindi privato di pregiudizi".

L'intervento pedagogico ha la necessità di riconoscere la sofferenza nella quale si trova la persona, considerando sia la dimensione interiore sia le sue relazioni sociali. L'essere adulti, per recuperare il concetto di vulnerabilità e la necessità di compiere un passo verso un cambiamento di paradigma di cui si è parlato nel capitolo precedente, non escluderebbe il rischio di subire influenze generate dall'ambiente circostante. Il lavoro educativo con gli adulti in situazioni di disagio si compirebbe attraverso la diretta partecipazione e la consapevolezza, da parte dei soggetti educativi, dei fini dell'intervento.

Partendo da quest'ultima, può essere proposto “un supporto per emanciparsi dalla condizione di disagio, attraverso il coinvolgimento proattivo dell'adulto, rendendolo cosciente e partecipe dei suoi bisogni, delle attese più intime, mediante la ricerca di una via per perseguirle” (Calaprice, 2004, p. 73).

2.2 Una Pedagogia del Disagio e della Marginalità Adulta.

Approfondendo il contributo della pedagogia al tema della marginalità, è possibile scoprire la costruzione epistemologica di una branca pedagogica che fa del disagio adulto e dell'emarginazione un oggetto di approfondimento e teorizzazione. Alla pedagogia del disagio e dell'emarginazione è chiesta una opzione capace di preservare gli oggetti di indagine ovvero le persone fragili e il contesto sociale, da inutili riduzionismi e dalla considerazione che la sola pratica di politiche pubbliche economiche ed ammortizzatori sociali siano sufficienti a garantire i diritti del soggetto. La prospettiva è quella di generare azioni preventive e non solo riparative. Si tratta di agire nelle situazioni di sofferenza, contribuendo a ritrovare gli strumenti per evidenziare il rischio e la vulnerabilità, i fattori personali e sociali capaci di promuovere il benessere del soggetto.

Le mense, i centri diurni e le cosiddette unità mobili sono un possibile luogo dove stimolare la motivazione al cambiamento, aiutare la persona senza fissa dimora a definire obiettivi educativi e modi per raggiungerli.

Seppur questi non siano certo gli unici luoghi in cui agire educativamente, dovranno diventare un laboratorio aperto per comprendere come i percorsi di vite

fragili , le loro condizioni di partenza e le prospettive di cambiamento possano essere adeguatamente sintetizzate in chiave educativa. Si tratta pertanto di operare affinché il quotidiano spazio di vita, il contesto sociale, la comunità di appartenenza siano naturali spazi di esistenza e non di sopravvivenza.

Citando Gnocchi, si può affermare che “la pedagogia del disagio e della marginalità adulta assume funzione di sintesi valoriale e teleologica laddove è richiesto un intervento educativo a sostegno dello sviluppo della persona. Essa riflette sulle possibilità di un'autonomia materiale, relazionale, cognitiva e spirituale per la persona con sofferenza esistenziale relazionale” (Gnocchi, 2008, p. 181)

Definire l'oggetto di studio della pedagogia del disagio e della marginalità adulta è fondamentale, poiché il problema della definizione del campo di applicazione di una disciplina non è secondario; “il riconoscimento del campo di indagine identifica i compiti di quella disciplina, ma anche quale sia la sua natura e quali siano le connessioni con le altre scienze dell'educazione” (Sidoli, 2000, p. 29)

Dunque, nel chiedersi quali siano i fini e gli obiettivi di una pedagogia del disagio e della marginalità adulta, sarebbe importante anzitutto far notare come l'emarginazione delle persone portatrici di un disagio si possa configurare come una perdita capacità di conferire senso e significato al proprio presente.

Questo implica che la pedagogia del disagio e della marginalità adulta debba dare un contributo, in termini riflessivi, da proporre ai soggetti interessati affinché recuperino le motivazioni per interrogarsi su quanto accade loro, per aiutarli a ricercare attivamente le strategie per risolvere la crisi sopraggiunta, dei validi strumenti per un esercizio equilibrato e cosciente dell'adulità.

Altro fine dell'approccio pedagogico al tema della marginalità sarebbe quello di farsi antidoto alla precarietà delle relazioni anziché esserne un generatore. Ciò può avvenire attraverso l'adozione della relazione educativa come via privilegiata.

Calaprice (2004, p. 10) traccia una prima prospettiva di riflessione ed afferma come la pedagogia del disagio sia atta a “guidare l'uomo a convivere con la precarietà, la diversità, la molteplicità delle esperienze e delle conoscenze verso

un equilibrio personale e sociale nuovi e flessibili per poter affrontare e superare le sempre più diverse, difficili e imprevedute situazioni esistenziali”.

La pedagogia del disagio e della marginalità adulta “sollecita la presa in carico, il prendersi cura come via per l’educazione ed articola gli interventi educativi coinvolgendo e stimolando il soggetto a prendervi parte attivamente e ribadisce l’unicità della persona” (Barone, 2001, p 34)

Oggi ciò che la pedagogia della marginalità vuole costruire con il soggetto marginale è un intervento che si caratterizzi per essere individualizzato, in quanto costruito a partire dalla persona, ma anche in grado di promuovere l’autonomia decisionale del soggetto beneficiario dell’intervento.

“All’educatore professionale socio-pedagogico viene richiesto di saper progettare, con la persona ai margini, un intervento pedagogicamente orientato al suo sviluppo, capace di tenere in considerazione più aspetti, intrapersonali e interpersonali, che coinvolgono l’intimo della persona, ma anche il contesto in cui questa vive” (Izzo e al. 2003, p. 45).

In questa prospettiva, educare adulti in difficoltà, cioè soggetti con forme di disagio esistenziale, significa ridare loro la parola, con la certezza di ritrovare i luoghi di vita e persone disposte all’ascolto. Su questo versante, la pedagogia della marginalità si rifà all’educazione all’ascolto, alla parola e all’educazione alla relazione, alla riscoperta del significato del condividere, presente e futuro, di azioni ed emozioni, di limiti e risorse.

L’intervento educativo deve poter perseguire dei fini entro un orizzonte epistemologico, ma deve collocarsi anche all’interno un orizzonte di senso nei confronti del quale rileggere gli accadimenti quotidiani.

La pedagogia del disagio e della marginalità adulta assume funzione di sintesi valoriale e teleologica laddove è richiesto un intervento educativo a sostegno dello sviluppo della persona. Essa riflette sulla possibilità di una autonomia materiale, relazionale, cognitiva per la persona con sofferenza esistenziale e relazionale. Le azioni di volta in volta pianificate nei singoli interventi educativi, hanno la finalità di incentivare un cambiamento nella persona, promuovendo in ogni modo il suo sviluppo, al fine di renderla indipendente e autonoma, sempre più in grado di autodeterminarsi.

Quest'ultimo punto richiama un approccio teorico che verrà approfondito successivamente, ovvero quello del “capabilities approach il quale considera ogni persona come un fine” (Cortese, 2016) , chiedendosi non tanto quale sia il benessere totale di una determinata popolazione, ma quale siano le opportunità disponibili per ciascuno e che le persone possono mettere effettivamente in pratica.

Le capacità vengono intese “come libertà di scelta, ovvero opportunità create dalla combinazione di abilità personali e ambiente politico, sociale ed economico” (Nussbaum, 2011,p.23). La tesi di base del capabilities approach spiegherebbe come ogni cittadino debba raggiungere un alto livello di capacità, affinché si possa parlare di benessere individuale e collettivo. In questa prospettiva, per le persone che vivono situazioni di marginalità sociale, lo sviluppo delle capabilities implicherebbe il concepimento di programmi e servizi organizzati da parte dei professionisti del campo, al fine di promuovere opportunità di scelta anziché trattare le persone come meri destinatari passivi di assistenza (Alessandrini, 2014).

Gli ambiti di applicazione della pedagogia del disagio e della marginalità adulta riguardano le situazioni in cui il disagio sociale è caratteristica presente e dove c'è l'interesse ad affrontarlo per contenerlo, risolverlo ma soprattutto prevenirlo. Tali situazioni possono riguardare gli ambiti medici, riabilitativi, formativi, di stampo sociale e politico dove è opportuna una riflessione pedagogica che affianchi le attività programmate. Le politiche d'intervento medico-sanitario possono acquisire maggiore forza se accompagnate dall'agire educativo che non escluda l'integrità della persona. La pedagogia può garantire il fare memoria della singolarità e dell'unicità della persona coniugando fini ed obiettivi educativi con il contesto e le sue caratteristiche utilizzando strumenti e metodi rispettosi della persona e della loro dignità e vulnerabilità.

TERZO CAPITOLO
MODELLI DI INTERVENTO A CONTRASTO
DELLA MARGINALITÀ ADULTA

3.1 I servizi rivolti alle persone senza fissa dimora.

Il seguente capitolo descriverà i servizi per i senza fissa dimora esistenti sul territorio nazionale attraverso l'ausilio dei dati forniti dall'Istituto Statistico Nazionale (ISTAT). Al fine di condurre questa prima ricerca sul territorio nazionale relativa alla condizione delle persone che vivono in povertà estrema, l'Istat ha organizzato nel 2011 una doppia indagine sulle organizzazioni e sui servizi che si rivolgono alla marginalità sviluppate tramite un primo censimento delle organizzazioni radicate presso i più grandi comuni italiani e successivamente un'indagine sugli stessi servizi (Istat, 2011).

Per servizi si intendono: “le unità organizzative specifiche atte ad erogare, presso una determinata sede, tipologie di prestazioni prefissate, in modo continuativo o ripetuto nel tempo, socialmente riconosciuto e fruibile” (Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, 2015, p. 6)

L'indagine Istat mostra l'esistenza di 32 tipologie di servizi, raccolte in 5 macrotipologie:

a) servizi di supporto in risposta ai bisogni primari; b) servizi di accoglienza notturna; c) servizi di accoglienza diurna; d) servizi di segretariato sociale; e) servizi di presa in carico e accompagnamento (Istat, 2011)

La macrotipologia A, quella composta dai servizi di supporto in risposta ai bisogni primari, raggruppa un terzo di tutti i servizi (34%) i quali vengono erogati da strutture convenzionate alla distribuzione dei diversi beni di prima necessità come viveri, indumenti, farmaci, coperte, prodotti per l'igiene personale. Inoltre si erogano i servizi mensa ovvero strutture che gratuitamente distribuiscono pasti da consumarsi in sedi in cui l'accesso è sottoposto normalmente a vincoli.

La macrotipologia B rappresenta il 16.6% di tutti i servizi e conta al suo interno i dormitori e le accoglienze di emergenza (strutture per l'accoglienza

notturna allestite solitamente in alcuni periodi dell'anno, quasi sempre a causa delle condizioni meteorologiche).

Il 99,6% di questi servizi di accoglienza notturna è aperto tutti i giorni della settimana, l'86% durante tutti i mesi dell'anno, il 7,5% è aperto per meno di 6 mesi in occasione delle aperture nei mesi invernali delle accoglienze chiamate "piano freddo" o "emergenza freddo").

La macrotipologia C racchiude i servizi di accoglienza diurna che rappresentano appena il 4.1% e tra questi si annoverano: i centri diurni cioè strutture di accoglienza e socializzazione nelle quali si possono passare le ore diurne ricevendo anche altri servizi; le comunità residenziali aperte tutto il giorno che prevedono attività specifiche per i propri ospiti anche in orario diurno; i circoli ricreativi in cui si svolgono attività di socializzazione e animazione, aperte o meno al resto della popolazione; i laboratori dove si svolgono attività occupazionali significative o lavorative a carattere formativo o di socializzazione;

La macrotipologia D include, invece, l'erogazione di servizi di segretariato sociale che rappresentano il 24,1% del totale. Per segretariato sociale si intende un ufficio dedicato specificamente o comunque abilitato all'informazione e all'orientamento delle persone senza dimora rispetto alle risorse e ai servizi del territorio. Si dedicano, inoltre, all'espletamento di pratiche e domiciliazioni postali

Infine la macrotipologia E si riferisce all'accompagnamento e presa in carico (il 21,2% del totale) ovvero uffici che si fanno carico di una prima lettura dei bisogni della persona senza dimora e del suo invio, accompagnamento ai servizi competenti per la presa in carico. Quest'ultima prevede l'apertura di una progettazione personalizzata rivolta alla persona senza dimora al fine di instaurare una relazione di aiuto con un operatore adeguatamente preparato e a ciò istituzionalmente demandato.

Al loro interno questi servizi possono contenere anche altri specifici uffici o attività dedicate alle persone che li attraversano o frequentano: counselling psicologico e di sostegno psico-sociale, sostegno psicologico, sostegno educativo, sostegno economico sulla base di un progetto strutturato di inclusione sociale,

inserimento lavorativo, ambulatori infermieristici/medici, custodia e somministrazione terapie e tutela legale.

Quanto sopra esposto, consente di far luce sul sistema degli interventi sociali operanti nel territorio nazionale a contrasto della grave emarginazione adulta, i quali “variano a seconda della cultura di riferimento, delle caratteristiche sociali ed ambientali in cui vengono messe in atto, delle risorse a disposizione e dell’intenzionalità politica di chi ne è responsabile” (Ministero del Lavoro e delle Politiche sociali, 2015, p. 6).

Generalmente, una caratteristica dei servizi sopra citati, dovrebbe essere quella di servirsi di un modello “d’intervento a bassa soglia” termine con cui si indica un servizio sociale o educativo costruito su due principi: ridurre al minimo i criteri di accesso ed eliminare gli ostacoli alla relazione con gli utenti (Regoliosi, 2000). All’interno di questi servizi a bassa soglia, la relazione educativa funge da strumento atto alla “riduzione intenzionale della distanza tra servizi e utenza, favorendo l’aggancio relazionale di persone almeno in prima istanza refrattarie o in difficoltà nel proporsi come utenti di servizi strutturati» (Battilocchi 2005, p. 105). Tuttavia, non bisogna confondere questa impostazione con un’assenza totale di regole. Le finalità, infatti, sono quelle di rendere il servizio più accessibile e di agevolare la prossimità. Tuttavia alcune norme che, seppur ridotte sono comunque imposte alla persona “per adattare la propria organizzazione di vita alle esigenze del servizio offerto” (Ministero del Lavoro e delle Politiche sociali 2015, p. 52), questa forma di condizionamento va a lungo andare ad incidere sulla capacità della persona di auto regolamentarsi che viene indebolita dalla natura del servizio stessa che per natura impartisce un proprio sistema di norme.

Nel prossimo paragrafo si approfondiranno altri approcci metodologici i quali hanno storicamente costituito le basi delle pratiche di contrasto alla marginalità e che rientrano tutt’oggi all’interno delle linee di indirizzo per il contrasto alla grave emarginazione adulta in Italia.

3.2 Modelli Tradizionali a contrasto della Marginalità Adulta.

La nascita del modello *Staircase Approach* o modello a gradini è strettamente connesso ai processi di deistituzionalizzazione psichiatrica avviati prima negli USA a partire dalla fine degli anni '50 e dopo in Italia a seguito dell'esperienza di Franco Basaglia e della promulgazione della Legge 180/1978. Questo modello viene sviluppato in origine per favorire il reinserimento sociale dei pazienti psichiatrici in uscita dall'ospedale verso forme abitative differenziate e progressivamente più simili all'abitare ordinario, fino al raggiungimento dell'indipendenza. La sua diffusione e applicazione presso i principali paesi avanzati (Usa e paesi europei) hanno reso l'approccio a gradini il modello dominante nelle politiche istituzionali di contrasto alla marginalità adulta (Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, 2015)

All'interno del modello a gradini, la presa in carico della persona senza dimora parte da un primo intervento legato alla bassa soglia. Tale tipologia di intervento prevede che la persona venga accompagnata al recupero della propria autonomia attraverso un percorso a carattere educativo, guidato da un operatore all'interno di un sistema di servizi che vanno gradualmente dalla prima accoglienza al reinserimento sociale, “mano a mano che la persona è ritenuta nuovamente pronta a sostenere le relative situazioni esistenziali” (Pezzana, 2010, p. 54).

Per ogni intervento rivolto all'utente corrispondono diverse strutture d'accoglienza pensate ad hoc le quali definiscono in forma preventiva i requisiti che servono per l'accesso ad ogni stadio successivo, secondo una logica educativa orientata a far conseguire loro le abilità ritenute necessarie per condurre una vita autonoma. Si pensi solo al primo passaggio dallo stato di “invisibilità” della persona alla presa in carico da parte dei servizi sociali, i quali si adoperano nell'attivare un servizio a bassa soglia e spesso a carattere emergenziale. In questo senso, viene proposto alla persona l'inserimento presso un dormitorio o asilo notturno ed un servizio mensa per rispondere ai suoi bisogni primari. Solo successivamente è possibile intravedere l'implementazione di un progetto

educativo individualizzato al fine di promuovere una verifica strutturata di forme di autonomia e di adeguatezza dell'utenza.

Come viene messo in evidenza dalle linee di indirizzo per il contrasto alla grave emarginazione adulta in Italia: “è una visione generativa ed evolutiva del lavoro sociale, impostata sulla presunzione che l'adulto, in condizione di marginalità estrema possa, se opportunamente sostenuto, raggiungere obiettivi di autonomia e di benessere ” (Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, 2015, p. 10).

L'efficacia di un tale approccio dipende ovviamente dalla sufficiente disponibilità di strutture e servizi nei diversi livelli di accoglienza progettati, rispetto alla quantità di persone che si ritiene di poter accogliere e a quelle che sono effettivamente presenti sul territorio.

L'Istituto di Ricerche Economiche Sociali del Piemonte (IRES), svolgente indagini in campo sociale ed economico con l'obiettivo di supportare la progettazione e la valutazione delle politiche locali, nel 2015 ha redatto il report “Politiche Piemonte” all'interno del quale, nell'articolo di Massimo De Albertis viene fatta una sintesi dei punti di forza e dei limiti del modello *Staircase Approach* individuati su due diverse dimensioni: quella dei diritti di cittadinanza e quella metodologica.

Sul versante dei diritti di cittadinanza, uno dei *punti di forza* sarebbe “la prevenzione e la riduzione del danno, il contrasto alle barriere nell'accesso ai servizi, l'intervento di rete sul territorio e di sviluppo di comunità e la promozione di tutti gli attori sociali” (Massimo De Albertis, 2015, p. 11)

Traducendo il suddetto articolo appare evidente come la rete dei servizi sociali e del terzo settore e delle figure professionali coinvolte al loro interno, operi in maniera organica attraverso una visione delle problematiche e della complessità del fenomeno della marginalità adulta, al fine di garantire: diritto alla salute, il diritto alla sicurezza, diritto di domicilio e di residenza e diritto al lavoro

Tra i *limiti* si annovera il fatto che tale modello funziona solo se garantisce una vera “riacquisizione dei diritti di cittadinanza”, ovvero la “possibilità di accedere all'insieme di servizi, beni e prestazioni a cui accede tutta la cittadinanza in termini di social welfare” (Massimo De Albertis, 2015, p. 12). Quando tali

diritti essenziali non vengono garantiti, l'accesso ai "gradini", inizio di un percorso finalizzato all'inclusione sociale, diventa sempre più difficile per la persona senza dimora che resta bloccata nella sua condizione.

Spostandosi sulla dimensione metodologica, come *punto di forza* viene indicata la relazione "a legame debole", così chiamata perché attivata in setting informali e tramite contatti occasionali e discontinui. "La relazione è di vicinanza e non giudicante, non formale, ma flessibile perché basata su obiettivi comuni e non impone un cambiamento. La relazione così strutturata costituisce la base per percorsi di sostegno e di accompagnamento" (Massimo De Albertis, 2015, p 12)

Tra i *limiti metodologici* invece sono stati indicati i seguenti punti:

- artificialità ovvero scarsa trasferibilità delle abilità acquisite nei contesti strutturati e aggregativi alle situazioni di vita indipendente;

- il passaggio da un approccio centrato sulla persona ad uno centrato sul contesto ovvero "che riduce il potere di autodeterminazione della persona, rischiando di favorire una logica premiale dei comportamenti adattivi, non di sostegno a reali autonomie" (Massimo De Albertis, 2015, p.13).

Tale logica premiale spiegherebbe come il modello a gradini rischi di trasformare i diversi livelli di autonomia raggiunti dalla persona senza dimora, come delle ricompense per aver aderito a percorsi predisposti dai servizi "con la possibile involuzione della persona a causa di una cronicizzazione di comportamenti strumentali e/o perdita di autonomie e abilità a causa dei tempi lunghi e dello sviluppo solo di abilità in un ambiente protetto" (Massimo De Albertis, 2015, p. 13)

Non ultimo per importanza, il modello è oltre che premiale anche legato al raggiungimento di obiettivi individualizzati, "molto spesso predeterminati dagli operatori che hanno come obiettivo finale l'ottenimento di casa e reddito col rischio di trascurare la vita di relazione come necessità primaria dell'individuo" (Massimo De Albertis, 2015, p 13)

A tal proposito, è importante non sottostimare l'importanza delle reti socio-affettive ed evitare prospettive di solitudine per coloro che pur conseguendo casa e reddito restano privi di relazioni significative che possono causare ricadute nei circuiti di bassa soglia.

3.3 Modello Housing First: storia e principi base.

L'Housing First affonda le sue radici nel programma statunitense *Pathways to Housing* promosso e sviluppato nel 1992 da Sam Tsemberis, docente del Dipartimento di Psichiatria della University of Medicine di New York. Osservando una diffusa combinazione tra sofferenza psichica e la cronicità dello stato dei senza dimora, Tsemberis avviò il programma che consisteva nell'inserimento immediato in appartamenti indipendenti a persone senza dimora croniche con problemi di salute mentale, supportate in maniera continuativa da un team di operatori socio-sanitari. I primi rapporti annuali del programma *Pathways to Housing* evidenziavano da subito tassi di permanenza abitativa delle persone inserite negli appartamenti, intorno all'80%, con una riduzione della sofferenza psichica e dell'uso di sostanze (Tsemberis, 2010)

Questo approccio parte dalla convinzione che la casa sia un diritto umano, come previsto dall'art. 25 della Dichiarazione universale dei diritti dell'uomo proclamata dall'Assemblea generale delle Nazioni Unite:

«Ogni individuo ha diritto ad un tenore di vita sufficiente a garantire la salute e il benessere proprio e della sua famiglia, con particolare riguardo all'alimentazione, al vestiario, all'abitazione, e alle cure mediche e ai servizi sociali necessari» (art. 25 della Dichiarazione universale dei diritti dell'uomo)

L'*Housing First* utilizza l'abitare come punto di partenza e non di arrivo, come “luogo simbolico in cui prende forma il diritto a vivere veramente saltando le logiche di percorsi a scale che soddisfano indicatori estranei all'umano crescere e fallire” (Cortese, 2016, p. 12)

Se originariamente l'*Housing First* fu implementato per le persone senza dimora con gravi malattie mentali o seri problemi di salute, con problemi di dipendenza da alcool o sostanze stupefacenti, persone con livelli di salute molto precari, limitati da malattie e disabilità, successivamente “la popolazione target dell'Housing First in seguito è cresciuta fino ad includere persone che avevano

esperienze di lunghe permanenze nei dormitori e persone a rischio homelessness”(Pleace, 2016, p. 17)

A differenza dello *Staircase Approach*, che richiede alla persona di dimostrare una certa conformità e coinvolgimento nei programmi di trattamento sanitario o di formazione prima che gli sia fornito un alloggio, l'*Housing First* è strutturato per assicurare alle persone senza dimora un ampio margine di scelta e controllo. L'*Housing First* fornisce “un rapido accesso ad una casa in un contesto di comunità, il tutto combinato con dei servizi di accompagnamento e mediazione sociale a domicilio. Non era necessario smettere di bere per accedere al servizio, né astenersi dall'utilizzo di droghe o aderire ad un programma di salute mentale in cambio della casa” (Guida Housing First Europa, 2016, p. 18)

Il modello *Housing First* “può rappresentare una filosofia da adottare da parte dei servizi alla homelessness” (Cortese, 2016, p. 22) ispirandosi agli 8 principi chiave sviluppati sulle idee di Sam Tsemberis che saranno adesso elencati:

- *casa è un diritto umano*: l'abitazione viene prima di tutto senza alcuna condizione;
- *autodeterminazione nelle scelte da parte degli utenti*: si stimola la persona a praticare scelte riguardo a come essere supportata e condurre la propria vita;
- *separazione della casa dai servizi terapeutici*: è offerta la possibilità di abitare senza richiedere alla persona un cambiamento forzato né di intraprendere cure sanitarie. Un servizio di sostegno è garantito seppur slegato dall'abitazione;
- *orientamento al recupero*: il modello housing first è improntato al sostegno del soggetto in un percorso di empowerment e di ricerca del benessere generale della persona;
- *riduzione del danno*: il modello “considera l'esistenza di problemi legati al consumo di droghe e alcol come la conseguenza di altri bisogni di sostegno” (Cortese, 2016, p. 23) La strategia della riduzione del danno consiste nell'assistere la persona al consumo delle sostanze che gli provoca del malessere, persuadendo quest'ultimo a modificare progressivamente i suoi comportamenti verso le sostanze abusate. L'intervento offre supporto, aiuto e cure ma non obbliga

all'astinenza da droghe e alcol. Dunque si limita ad un approccio di riduzione del danno di base, costantemente garantito, pronto a trasformarsi in interventi più strutturati non appena la persona sia pronta a questi;

- *impegno attivo senza costrizioni*: si tratta di modo assertivo ma soprattutto non aggressivo di lavorare con gli utenti del servizio. “Approcciarsi in modo positivo, ingaggiando le persone con l’idea che il recupero è possibile” (Cortese, 2016, p. 23);

- *pianificazione orientata alla persona*: essa prevede che il servizio di cure e di sostegno vengano organizzate attorno all’individuo ed ai bisogni;

- *supporto flessibile per tutto il tempo necessario*: è modificabile affinché possa rispondere alle necessità più specifiche e calibrato a seconda dei bisogni dell’utente;

Sono previsti solo due requisiti, anche in questo caso non vissuti in maniera rigida, ma adattati alla persona: “clients are asked to meet with staff a minimum of twice a month and to participate in a money management plan” (Tsemberis, Eisenberg, 2000, p. 489)

Il cliente, così viene chiamato il beneficiario dei progetti *Housing First*, deve partecipare all’organizzazione della propria entrata economica e compartecipare, secondo le proprie possibilità, alle spese domestiche.

Il modello *Housing First* ha un protocollo scientifico validato a livello internazionale, il quale prevede la schematizzazione di quanto descritto finora secondo due principi fondamentali: il *rapid re-housing* e il *case management*. Con il primo si propone di ridurre al minimo il tempo che le persone senza dimora trascorrono in strada prima di trovare una collocazione abitativa adeguata e stabile. La ricerca del *Homelessness Prevention and Rapid Re-Housing Program* (HPRP) pubblicata nel 2011 dal *National Alliance to End Homelessness* ha dimostrato come si raggiungono migliori risultati, nella lotta alla marginalità adulta, attraverso politiche alloggiative permanenti anziché facendo uso di molteplici soluzioni transitorie le quali, oltre ad essere considerate meno efficaci, aumentano i costi dell’intero intervento.

Con il principio del *case management* si intende invece la presa in carico della persona attraverso un case manager ovvero il responsabile della persona e

del suo percorso di accompagnamento verso i servizi sociali e sanitari, nonché di tutti quegli aspetti che possono rendere la persona sempre più autonoma. L'approccio del case manager è sempre quello di incoraggiare in modo attivo il cliente, evitando imposizioni.

3.3.1 Valutazione del modello Housing First.

L'evidenza empirica è stata un elemento centrale nello sviluppo dell'*Housing First* in quanto ha contribuito a rendere il modello influente nel dibattito sulle politiche di contrasto alla marginalità prima in Nord America ed è stato poi capace di attirare finanziamenti in Europa. Inoltre l'evidenza empirica ha dimostrato che il modello può essere applicato in differenti paesi al di là delle differenze nei loro sistemi di welfare, nel sistema abitativo, nella cultura e nel livello economico. Vengono distinte due tipologie di valutazioni:

1) Grado di *Fidelity* (fedeltà) con il modello originale. La misura del grado di fedeltà può anche essere descritta come un test dello slittamento rispetto al paradigma o al modello iniziale (quanto ci si discosta dal modello originale). I test di fedeltà sono nati in Nord America ma sono stati elaborati anche per un loro utilizzo a livello europeo e sviluppati anche per un utilizzo nei singoli paesi dell'Europa.

Esempi di test di fedeltà per l'*Housing First* includono il *Pathways to Housing First Fidelity Scale*², il quale prevedeva 38 items relativi a cinque aree (scelta e tipologia della casa, separazione tra abitazione e servizi, filosofia del servizio, gamma dei servizi, del programma e struttura dell'equipe) con relativi punteggi da assegnare e scoring finale.

Questo strumento è stato costruito per la valutazione del Programma nella città di New York ed è stato successivamente introdotto nel contesto europeo.

2) Valutazione dell'efficacia ossia "la sua capacità di promuovere un cambiamento auspicabilmente in termini di miglioramento delle condizioni psico-fisiche e relazionali della persona". Sono stati utilizzati strumenti per la

² http://www.housingfirsttoolkit.ca/sitesSelf-Assessment_Survey_12-23-13.pdf

valutazione di alcune componenti tra cui la salute mentale, la salute fisica, la qualità della vita e l'integrazione sociale:

- SF-12 (12- Item Short Form Health Survey), versione ridotta di un più ampio questionario, indicato come SF-36 (Ware et al. 1996), composto da 12 item che portano a sintesi due indicatori, ossia la salute fisica e la salute mentale
- AUDIT (Alcohol Use Disorders Identification Test), composto da 10 item sviluppati dall'Organizzazione Mondiale della Sanità (Babor et al. 1992)
- Community Integration Scale, scala che indaga due aree, una relativa all'integrazione fisica, intesa come presenza nella comunità (8 item a risposta dicotomica riguardanti attività ludico-ricreative) e l'altra riguardante l'integrazione psicologica, intesa come senso di appartenenza (4 item)

3.3.2 Esperienze Europee e Italiane.

Dopo avere fatto ampia sintesi del modello originale americano e delle sue caratteristiche si possono osservare le esperienze nel contesto europeo, grazie all'elaborazione dell'*Housing First Guide Europe*, da parte di Nicholas Pleace (Università di York, UK) con l'aiuto di Ruth Owen e María José Aldanas.

La guida è strutturata in modo da dare informazioni su come attivare programmi *Housing First*, così da essere il punto di partenza per lo sviluppo dei servizi. Poiché è stata scritta specificamente per l'Europa, è strutturata in modo da dare informazioni rilevanti per lo sviluppo di differenti modelli di *Housing First* in qualunque paese europeo. Sono citati al suo interno esempi implementati in differenti paesi.

Nel 2013, i risultati registrati dal progetto *Housing First Europe* hanno dimostrato che il 97% dei soggetti con disagio multifattoriale che facevano ricorso al *Discus Housing First* ad Amsterdam occupavano ancora il loro alloggio 12 mesi dopo aver beneficiato del servizio. A Copenaghen, la percentuale era 94%, mentre dal progetto di *Turning Point* di Glasgow, la percentuale arrivava al 92%. Il progetto *Casas Primeiro* di Lisbona ha invece raggiunto un livello pari al 79% (Busch, Geertsema, 2013)

I dati prodotti dalla Finlandia mostrano una caduta del numero assoluto di persone senza fissa dimora di lunga durata in seguito all'adozione di una strategia nazionale incentrata sul ricorso a servizi di *Housing First*. Nel 2008, si contavano nelle principali città, 2.931 persone con esperienza di homelessness di lunga durata. Lo stesso numero è sceso a 2.192 persone alla fine del 2013, con una diminuzione del 25%.

La percentuale di persone senza fissa dimora a lungo termine è diminuita dal 45% al 36% della popolazione totale di senza fissa dimora durante lo stesso periodo (Pleace, Culhane, Granfelt, Knutagård, 2015)

Nel 2015, una valutazione dell'*Housing First* in Inghilterra indicava che, secondo i cinque progetti aderenti al modello, il 74% delle persone senza fissa dimora avevano mantenuto l'alloggio per almeno 12 mesi consecutivi (Bretherton, Pleace, 2015) Nel 2015, il progetto di *Housing First* a Vienna indicava che, tra i partecipanti che avevano beneficiato del servizio per almeno due anni, 98% vivevano ancora negli appartamenti a loro attribuiti (Neunerhaus, 2015).

In Italia, la mobilitazione verso l'utilizzo del modello ha avuto inizio il 1 Marzo 2014 quando la Federazione Italiana degli Organismi per le Persone senza Dimora (fio.PSD), ricca delle esperienze maturate all'estero, lancia a Torino il *Programma Nazionale Housing First Italia* e fonda il *Network Housing First Italia*, allo scopo di introdurre e accompagnare i soggetti interessati ad innovare approcci e servizi di contrasto alla grave marginalità adulta.

Sono anni di fermento sullo scenario internazionale come dimostra la nascita del progetto *Housing First Europe* (2011-2013) sulla valutazione degli impatti positivi in cinque città europee: Lisbona, Glasgow, Amsterdam, Budapest, Copenaghen, sostenuto dal programma PROGRESS (Busch-Geertsema, 2013)

Nel biennio 2015-2016 l'*Housing First* entra nell'agenda politica nazionale e viene richiamato come approccio fondamentale nella strategia di contrasto alla marginalità, sia nei documenti ministeriali, che negli avvisi di progettazione per i quali i territori sono chiamati a usare i fondi strutturali.

Il *Network Housing First* conta oggi 35 programmi attivi in tutta Italia rivolti a diversi destinatari: nel 40% dei casi si tratta di adulti con gravi disagi

economici e abitativi; il 14% è composto da ex detenuti. Si lavora anche con persone senza dimora croniche con problemi di abuso o dipendenza (sono il 20%) e persone senza dimora con disturbi mentali (il 10%). Altri progetti, in particolare a Ragusa, Siracusa e Bologna, sono rivolti a famiglie indigenti e multiproblematiche che rappresentano un altro 10% del target³.

Il 6 Dicembre 2016 in occasione della Conferenza Internazionale *Housing First* tenutasi a Torino, sono stati presentati gli esiti dell'approccio sperimentato in Italia. Nel loro totale, i 33 progetti hanno accolto 556 persone senza fissa dimora di cui 376 adulti, 180 minori e 77 famiglie⁴.

Le problematiche più rilevanti che hanno causato un peggioramento delle loro condizioni di vita, riguardano il reddito, il lavoro e la casa.

Il 70% dei partecipanti era in cerca di occupazione, il 21% disoccupati, il 4% aveva lasciato il lavoro per motivi di salute.

Il 36,1% costituito da persone senza tetto, il 28,9% persone senza dimora, il 29,4% viveva in sistemazioni insicure e il 5,6% in sistemazioni inadeguate.

I risultati relativi alla sperimentazione del modello, su un campione rappresentativo di 65 soggetti, mostrano come il 73% si senta integrato socialmente, facendo anche nuove amicizie in quartiere. Il 67% presenta livelli di salute fisica e mentale stabili; l'82% mantiene la casa a distanza di un anno; il 90% si ritiene soddisfatto della qualità della casa, del progetto e della professionalità dello staff⁵.

Questi stessi progetti sono stati oggetto di un report di monitoraggio da parte del *Network Housing First Italia* nel biennio 2017-2019 con l'ultima revisione avvenuta il 6 Ottobre 2020. I dati sono stati raccolti dall'Osservatorio fio.PSD, attraverso un questionario denominato "Cassandra" il quale ha avuto lo scopo di conoscere e monitorare lo stato di avanzamento dei progetti. La scheda si compone di cinque sezioni d'indagine (Osservatorio fio.PSD, 2020):

- *Anagrafica* dell'ente aderente;
- *Progetto HF* (tipologia e partenariato di progetto, budget di spesa, principi HF);

³ <https://www.housingfirstitalia.org/>

⁴ <https://www.housingfirstitalia.org/>

⁵ <https://www.housingfirstitalia.org/>

- *Beneficiari* (persone accolte per cittadinanza, genere, età, condizione familiare, problematiche prevalenti, condizione economica/lavorativa/civile prima e dopo l'ingresso in casa HF);
- *Appartamenti* (numero e caratteristiche degli appartamenti, dimensioni, proprietà, mappa delle case);
- *Equipe* (numero e caratteristiche delle equipe dei progetti con indicazione delle professioni e del monte ore dedicato ad HF);

Al 31 Dicembre 2019 gli enti con un progetto all'attivo sono 31, presenti in 9 Regioni e 29 Città. Il 71% degli enti gestori, fanno parte del Network sin dalla sua costituzione in Italia nel 2014 (Osservatorio fio.PSD, 2020) mentre il 24% ha aderito nel 2017 e infine il 5% attraverso il Programma Operativo Nazionale (PON) consistente in finanziamenti da parte del Ministero del Lavoro e delle Politiche sociali, messi a disposizione per promuovere l'approccio *Housing First*.

Dei 31 progetti attivi, la durata media osservata è di circa 2 anni (25 mesi) dato che dimostra “una buona tenuta e continuità delle progettualità Housing First a distanza di tempo” (Osservatorio fio.PSD, 2020, p.6).

Al 31 dicembre 2019 le persone presenti in casa nei 31 progetti, sono 292 di cui gli uomini sono la maggioranza (63%) mentre le donne rappresentano il 37% del totale delle persone accolte. Il 71% è costituito da cittadini italiani e il 29% da cittadini stranieri. “La fascia di età maggiormente rappresentata è quella tra i 45-54 anni e riguarda maggiormente persone italiane così come gli over 65, mentre le persone straniere si concentrano nella fascia 18-34 anni” (Osservatorio fio.PSD, 2020, p.11). Le problematiche più frequenti tra le persone accolte sono: la precarietà economica e lavorativa (100%) e la fragilità relazionale (87%), la disoccupazione di lunga durata e la precarietà lavorativa (71%), le questioni familiari (68%), la dipendenza da alcol o droghe (64%) e i disturbi psichici (64%), disturbi fisici (61%) la bassa scolarizzazione (58%), e i problemi con la giustizia (45%), il gioco d'azzardo (23%) (Osservatorio fio.PSD, 2020).

Il dato più interessante del questionario somministrato dall'Osservatorio fio.PSD (2020) è relativo alla comparazione delle informazioni sui beneficiari

prima e dopo l'ingresso nel progetto Housing First. Tra le caratteristiche osservate ritroviamo:

- *la condizione abitativa*: inizialmente il 32% rappresentava le persone senza fissa dimora, i senzatetto costituivano il 27%, il 25% viveva in sistemazioni insicure mentre il 16% viveva in sistemazioni inadeguate. Dopo essere stati accolti, tutti i beneficiari hanno una casa. Il 47% vive in alloggi singoli ed il 42% in coabitazione con persone con cui ha scelto di vivere. il 3% è stato inserito in una struttura provvisoria nell'attesa di scegliere la casa dove entrare ed infine l'8% vive in un *Common Housing First* (gruppi di abitazioni ad uso sociale);

- *condizione economica*, inizialmente il 36% delle persone accolte risultava senza reddito mentre una volta entrati nel progetto la percentuale si è ridotta del 12%;

- *situazione occupazionale*, solo il 27% delle persone svolgevano attività lavorative. Una volta fatto l'ingresso in Housing, la percentuale degli occupati è salita al 44%;

Il monitoraggio ha rilevato che il 23% dei beneficiari (98 persone) hanno raggiunto, a circa due anni dal progetto, una propria indipendenza e autonomia. Mentre gli abbandoni sono rappresentati dal 7% (30 persone) delle accoglienze complessive (Osservatorio fio.PSD, 2020).

QUARTO CAPITOLO

COMPETENZE E BUONE PRATICHE EDUCATIVE RIVOLTE ALLA MARGINALITÀ ADULTA

4.1 Educazione degli adulti: le competenze di base dell'educatore nel lavoro con la marginalità adulta.

Prima ancora di discutere circa i metodi che fanno da cornice al lavoro dell'educatore all'interno dei servizi rivolti alla marginalità, appare propedeutica una riflessione sull'educazione degli adulti all'interno dei servizi alla persona. Come ricorda Duccio Demetrio (1987, p. 51): "l'educazione degli adulti ha indubbiamente una lunga storia da narrare in fatto di interventi contro la povertà e l'emarginazione sociale".

L'educazione degli adulti si è occupata già negli anni sessanta e settanta del secolo scorso di rispondere a bisogni formativi e promozionali: lotta all'analfabetismo, formazione di azioni comunitarie e di sviluppo e valorizzazione culturale. Tuttavia la complessità del fenomeno della marginalità adulta richiede all'educazione degli adulti di "disaggregarsi in oggetti più specifici inevitabilmente campo di altri specialisti: la cura, la terapia, l'istruzione, l'assistenza che costituiscono il campo d'azione di settori e politiche più visibili" (Demetrio, 1987, p. 57).

All'educazione degli adulti è richiesto di non specializzarsi come settore, piuttosto di ricercare una interdisciplinarietà che consenta di rispondere anche a bisogni che esigono di trattamenti differenziati, assumendo competenze di altri campi professionali con i quali le utenze adulte stabiliscono un rapporto.

All'educatore che lavora nei servizi rivolti alla marginalità adulta viene chiesto di essere in grado di dialogare con altre professionalità di cura a partire da uno specifico sguardo educativo sull'adulto inteso come un punto di raccordo tra le parti che non faccia calare l'attenzione sullo sviluppo globale della persona senza dimora, che consideri sia le sue vulnerabilità che le sue potenzialità personali e sociali.

Spesso gli educatori si trovano a fronteggiare situazioni assai lontane dagli interventi strutturati e standardizzati che i servizi in cui lavorano non mettono a disposizione perché spesso impostati su logiche emergenziali o sulle risposte ai bisogni primari in cui il momento educativo sembra perdere il proprio potenziale.

“Il trattamento educativo in sé dell'adulto come campo separato non esiste, esistono trattamenti specialistici che possono semmai incorporare la componente educativa” (Demetrio, 1987, p. 58). Per definire tale componente educativa, si parte dal valore sociale prodotto dall'educatore e dalla sua azione a contatto con le persone fragili, nello specifico valutandone gli effetti a livello di: “risoluzione di bisogni vitali (sanità, socializzazione, benessere psichico) e modificazione di atteggiamenti verso il proprio sé sociale individualmente o collettivamente inteso” (Demetrio, 1987, p.139). Dunque la componente educativa produrrebbe un valore sociale che colloca l'educazione degli adulti all'interno di un ruolo che opera per rispondere a bisogni sia materiali, concreti e misurabili che “simbolici, cioè sulla mente e sul comportamento umano” (Demetrio, 1987, p. 141).

Nel vivere una condizione di disagio, la persona in condizioni di marginalità apprende un modo di rappresentarsi e darsi un significato attraverso “strumenti affettivi, cognitivi, relazionali, culturali in cui si è incappati” (Palmieri, 2016).

In tal senso, allo scopo di prendere in carico una rimodellazione simbolica del soggetto, all'educatore sono richieste alcune competenze di base:

- *l'intenzionalità educativa*, capacità di relazionarsi consapevolmente alla persona ai margini, con una apertura al cambiamento, conservando una progettualità educativa;
- *prossimità*, capacità di “stare con”, di sostenere la persona e di creare una relazione, condividere esperienze;
- *capacità di “situarsi”*, l'educatore deve conoscere i luoghi in cui la persona ai margini vive, “incontrare il mondo dell'altro così come questo è [...] costruire un senso condiviso delle cose” (Castiglioni, 2006).

L'educatore ha il compito di acquisire una prospettiva integrata rispetto alla marginalità adulta, che colga la complessità e l'eterogeneità delle esigenze di una persona senza dimora passando dal soddisfacimento dei bisogni primari sino alla promozione dei diritti, affinché “la dignità di cittadinanza non sia esclusa a favore

d'una dignità sociale votata a garantire la mera sopravvivenza non già una partecipazione sociale e politica alla vita della comunità” (Gnocchi, 2009, p. 234).

4.2 Metodologie sottostanti alle buone pratiche dell'educatore rivolte alla marginalità adulta.

Conoscere i modelli e le metodologie che stanno alla base di un'azione educativa, significa scoprire quei processi pratico-teorici con cui si costruisce un modo di fare educazione.

Un metodo deve essere “capace di orientare la gestione correlata e continua di tutti gli aspetti e le componenti di quel processo educativo” (Massa, 2003, p.73) e di mettere in atto strategie educative che consentano di organizzare strumenti e tecniche con obiettivi e finalità di uno specifico intervento. Nel caso dei servizi rivolti alle persone senza dimora è importante disporre di modelli teorici definiti da un approccio pedagogico e condivisi dal gruppo di lavoro che guidi le loro azioni. Verranno discussi adesso due modelli considerati coerenti con i principi dell' Housing First: l'empowerment e il capability approach.

Rappaport (1984) definiva l'empowerment come quel processo sociale-multidimensionale che supporta le persone a raggiungere un maggior controllo sulla propria vita attraverso l'aumento del potere decisionale. La definizione dell'autore contiene tre aspetti salienti:

- processo sociale: sottolinea come l'empowerment sia un costrutto per nulla statico bensì strettamente legato al cambiamento e alla partecipazione;

- multidimensionale: l'empowerment è visibilmente espresso a diversi livelli (individuale, collettivo, comunitario);

- controllo: definito come una possibilità di scelta e d'azione.

Successivamente Zimmermann (1999), dando una lettura dell'empowerment a livello individuale, inquadra il costrutto attraverso tre elementi:

- il controllo, già presente nella definizione di Rappaport, è qui intesa come una credenza positiva sulle proprie capacità, declinandola quale componente intrapersonale dell'empowerment in quanto “si lega a caratteristiche proprie

dell'individuo, includendo aspetti della personalità, cognitivi e motivazionali” (Cortese, 2016, p.154);

- la consapevolezza critica, ovvero capacità di comprendere e rispondere al contesto sociale circostante, al fine di eliminare gli ostacoli al cambiamento. Tale abilità risulta importante nell'analizzare la relazione educatore-educando “per mettere in pratica strategie operative utili a promuovere empowerment, permettere di pianificare al meglio le azioni e individuare le modalità più efficaci per raggiungere i propri obiettivi” (Cortese, 2016, p.155);

- la partecipazione, viene considerata dall'autore quale componente comportamentale che riguarda l'insieme delle strategie messe in atto dall'individuo allo scopo di raggiungere un cambiamento sociale.

Il secondo modello di riferimento è il *Capability Approach*, il quale “considera ogni persona come un fine, chiedendosi non tanto quale sia il benessere di una determinata popolazione, bensì quali siano le opportunità disponibili per ciascuno” (Nussbaum, 2011, p 36)

Le capacità sono intese come reali opportunità di una persona di acquisire funzionamenti che reputa rilevanti per la propria esistenza, originate dall'interazione tra le abilità personali ed i contesti di riferimento di tipo sociale, politico ed economico. Il tema dello sviluppo umano secondo l'approccio alle capabilities risulterebbe utile nel ripensare le pratiche educative in un'ottica generativa anche e soprattutto nell'ottica del contrasto alle disuguaglianze e alle vulnerabilità dell'adulto ai margini.

All'interno del modello teorico sono presenti dieci capacità di base su cui ogni cittadino dovrebbe raggiungere un alto livello di funzionalità affinché si possa considerare raggiunto da un benessere individuale e collettivo (Nussbaum, 2011)

-vita: possibilità di vivere una vita di normale durata;

-salute fisica: possibilità di godere di buona salute, adeguatamente nutriti, con un'abitazione adeguata;

-integrità fisica: possibilità di muoversi liberamente;

pensiero: un'istruzione adeguata, libertà di espressione e libertà di culto;

-sentimenti: possibilità di provare attaccamento per persone o cose oltre noi stessi e di avere relazioni affettivamente significative;

-ragion pratica: possibilità di formarsi una concezione critica del bene e del male, legata alla tutela della libertà di coscienza;

-appartenenza: possibilità di impegnarsi in forme di interazione sociale, tutelare la libertà di parola e associazione politica, essere trattati con pari dignità;

-altre specie: possibilità di vivere in relazione con animali, piante e mondo della natura;

-gioco: possibilità di godere di attività ricreative;

-controllo del proprio ambiente: sia nel poter partecipare alle scelte politiche, godendo del diritto di partecipazione politica, di libertà di parola e di associazione sia di lavorare in modo degno di un essere umano;

Gaboardi e Santinello, all'interno del libro *Scenari e Pratiche dell'Housing First* (Cortese, 2016), notano come tra queste capacità di base, due vengano considerate centrali in quanto utili a comprendere da un lato i principi che ispirano l'approccio Housing First e dall'altro il collegamento tra le metodologie del capability e dell'empowerment.

La prima è la Ragion Pratica che riguarderebbe secondo i due autori “la possibilità di scelta e di progettare la propria vita e quindi scegliere quali funzionamenti mettere in atto in base alle proprie capacità” (Cortese, 2016, p.157). Degli esempi concreti che spieghino la presenza di tale capacità all'interno dei programmi Housing First, sono quello dell'alimentazione e della gestione del denaro: la possibilità di scegliere di cosa nutrirsi, poter provvedere al proprio fabbisogno alimentare, di fare la spesa sono strumenti di empowerment.

La seconda capacità riguarda l'Appartenenza intesa “la possibilità di essere rispettata come essere sociale” (Cortese, 2016, p.158). Gaboardi e Santinello prendono come esempio di riferimento la possibilità che all'interno dei servizi e delle politiche sociali venga rispettata la privacy e la dignità delle persone senza dimora. Riferendosi ai *programmi Housing First*, considerano quanto il sostegno fornito ai beneficiari sia rispettoso di questi elementi favorendo in questi ultimi un senso di potere sulla propria esistenza.

Ecco il motivo per il quale le organizzazioni che si rivolgono alla marginalità adulta, dovrebbero ispirarsi al modello e allo sviluppo delle capabilities, “progettando servizi che promuovano possibilità di scelta anziché trattare le persone come destinatari passivi di assistenza”(Cortese, 2016, p.158).

4.3 Le competenze educative all'interno dell'approccio Housing First.

Il volume “Prima la casa” di Molinari e Zenarolla (2018) presenta i risultati ottenuti sul territorio italiano da parte di quei servizi rivolti alla marginalità adulta che hanno basato i propri interventi sui principi dell'Housing First, avuti luogo dal febbraio 2014 al dicembre 2016 sotto la guida di fio.PSD. Al suo interno, è possibile consultare una ricerca qualitativa con la quale sono state esplorate diverse dimensioni tra cui le “competenze specifiche considerate necessarie” per applicare l'approccio *Housing First* e quelle “acquisite nel corso della sperimentazione” (Molinari, Zenarolla, 2018, p.166). Attraverso delle interviste di tipo qualitativo sono stati coinvolti, tra i diversi profili professionali, anche 5 educatori i quali costituivano la maggioranza all'interno del piccolo gruppo di intervistati.

Come prima considerazione, tutti e 5 gli intervistati concordano sulla necessità di dover maturare un'esperienza nel lavoro educativo con il fenomeno della marginalità adulta e acquisire competenze nell'affrontare l'eterogeneità delle problematiche che coinvolgono la persona senza dimora: dalla salute mentale alle dipendenze.

Una prima competenza individuata riguarda la dimensione relazionale, nello specifico “la capacità di negoziare con la persona il percorso ed i suoi contenuti” (Molinari, Zenarolla, 2018 p.169), facendo riferimento alla necessità di impiegare uno stile che non sia impositivo bensì propositivo nei confronti della persona senza dimora e del suo percorso educativo.

Il rispetto dei principi dell'approccio Housing First, tra cui il diritto abitativo e la libertà di scelta, creano “una revisione dei rapporti di potere che comporta non più una posizione sovraordinata da parte dell'educatore, piuttosto

paritaria rispetto all'utenza" (Cortese, 2016, p. 170) Per questo diventa fondamentale mettere in campo competenze comunicative e strategie dialettiche: capacità di persuasione, tecniche di chiarificazione e strategie di problem solving.

Altrettanto importante risulta la "capacità di gestire l'incertezza e l'imprevedibilità delle scelte dell'utente con l'ansia che ad esse si accompagna e con la conseguente rapidità di adattamento che richiedono" (Molinari; Zenarolla, 2018, p.171). Il rispetto del principio della libertà di scelta e di controllo del partecipante al Programma Housing First, richiede all'educatore di far emergere le intenzioni della persona, i modi in cui definisce i suoi bisogni, il modo in cui pensa che questi stessi bisogni debbano essere soddisfatti. Ciò comporta che l'educatore debba essere:

- capace di un sostegno flessibile e modulato sulla base delle specifiche scelte e richieste dell'utente;

- capace di leggere queste scelte monitorando la loro realizzabilità e incoraggiando la persona a riflettere sulle finalità in termini di auto-determinazione;

- capace di guidare la persona verso scelte che promuovano attivamente il proprio benessere.

Con questo intento, Brünjes (2014) sottolinea il fatto che l'approccio Housing First richiede all'operatore sociale di ripensare la propria relazione con l'utenza. Mentre nei servizi che si basano sui modelli tradizionali è consuetudine impostare interventi basati sul "deficit approach" ovvero "assumendo il ruolo di chi individua il problema dell'utente, ne definisce il bisogno e lo risolve" (Molinari; Zenarolla 2018, p.172), all'interno del modello Housing First si imposta una relazione educativa basata sulla "asset-based approach" ovvero le risorse e i punti di forza della persona beneficiaria del servizio. L'educatore diventa un facilitatore affinché la persona stessa sia sostenuta nella sua capacità di costruire il proprio percorso di vita, assicurandosi che sia sempre al centro di tutte le decisioni.

Proprio un tale cambio di configurazione relazionale ha messo gli intervistati nella condizione di dover sviluppare un'altra capacità: “saper riconoscere che non tutti gli utenti hanno le stesse capacità di partecipare, medesima consapevolezza e fiducia” (Molinari; Zenarolla, 2018, p.172) per cui spetta all'educatore promuovere nell'utenza lo sviluppo di queste abilità affinché possano avere un controllo sulla propria esistenza.

Inoltre gli intervistati ritengono importante lo sviluppo di competenze legate all'accompagnamento abitativo dei beneficiari del servizio. Si tratta di interventi di supporto e aiuto pratico offerti alla persona da inserire all'interno della sua vita quotidiana. “Una persona con bisogni complessi, alla quale viene procurato un alloggio senza un adeguato accompagnamento, nella migliore delle ipotesi non accede ad un percorso di recovery e, nella peggiore delle ipotesi, l'esperienza di homelessness si ripeterà” (Pleace, 1997, p.151). Attraverso la consultazione dell'*Housing First Guide Europe* (2016) è possibile indicare alcune attività essenziali nell'accompagnamento all'abitare:

- monitoraggio della condizione abitativa: assicurandosi che le caratteristiche strutturali dell'abitazione rispettino lo standard al fine di garantire la promozione di una buona qualità di vita e di salute;

- monitoraggio delle relazioni con il vicinato: risulta fondamentale che l'educatore promuova la costruzione di relazioni sane e positive con il vicinato al fine di permettere alla persona un'integrazione sociale;

- assistenza e consigli pratici per la gestione della casa: se richiesto dall'utente, l'accompagnatore può attivare percorsi di economia domestica e di ri-apprendimento delle attività domestiche quotidiane;

- supporto nel controllo parziale delle risorse economiche e piani di risparmio: responsabilizzare la persona nella gestione delle proprie risorse economiche necessarie al sostentamento dei costi relativi alla casa ma anche al suo fabbisogno;

- altre tipologie flessibili di supporto messe a disposizione al bisogno: l'intensità del supporto varia linea con i bisogni della persona, provando a sostenerlo organizzandosi giorno per giorno;

Altra competenza emersa dalle interviste è quella metodologica, ovvero “la capacità di essere riflessivi, analitici e autocritici rispetto al proprio comportamento professionale per far dialogare pratica e teoria e per far emergere le teorie esplicite e implicite sottostanti il proprio lavoro” (Molinari; Zenarolla, 2018). Come sottolineano Molinari e Zenarolla (2018), laddove non sia consentito all'educatore di agire con intenzione educativa e con degli obiettivi progettuali, le competenze metodologiche rischiano spesso di essere poste in secondo piano a causa della logica prestazionale dei servizi rivolti alle persone senza fissa dimora, che ridurrebbe l'intervento educativo in un mero atto che non promuove nessuna relazione con la persona.

A tali competenze rilevate attraverso la ricerca qualitativa che ha visto coinvolti alcuni educatori attivi in progetti di *Housing First*, si aggiungono le raccomandazioni delle linee di indirizzo per il contrasto alla grave emarginazione adulta, redatte dal Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali (2015) che individuano alcune aree prioritarie di capacità, tra cui:

- capacità di riconoscere i reali bisogni, richiede la conoscenza dei bisogni della persona e l'individuazione di una giusta misura nel supporto “perché l'aiuto e la cura inutile frenano lo sviluppo dell'altro” (Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, 2015, p.35). Ciò significa permettere all'utente di sperimentarsi nel prendersi cura di se stesso, riconoscendo in quest'ultima la capacità di saper scegliere per sé.

- capacità di sviluppare uno sguardo strategico, da parte dell'educatore attraverso la proposta di un percorso educativo che sia indirizzato ad un benessere globale della persona, volta al suo miglioramento. Tale azione deve avvenire “all'interno di un disegno, di un piano, di un progetto di attività pensato proprio per quella persona” (Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, 2015, p.35).

4.4 Possibili sviluppi e modelli integrativi: consulenza educativa.

In linea con le metodologie e le competenze educative che sono state discusse precedentemente, il presente paragrafo intende illustrare uno strumento della pratica educativa auspicabilmente inseribile all'interno dei numerosi servizi rivolti alla marginalità adulta, in un'ottica di miglioramento della loro qualità. Si tratta della consulenza educativa, concepita quale modalità di sostegno alla persona in difficoltà, attività che ha il fine di “migliorare le abilità decisionali del soggetto, fornendogli strumenti concettuali per compiere scelte di valore e per individuare criteri secondo i quali orientare la propria vita” (Simeone, 2002, p.10).

La definizione di counseling, proveniente da Di Fabio e Sirigatti, può far chiarezza sulla sua reale entità: “un processo di facilitazione nell'acquisizione di un maggior livello di consapevolezza del cliente [...] la facilitazione degli schemi di pensiero e di azione per un uso migliore delle proprie risorse in relazione ai propri bisogni” (Di Fabio, Sirigatti, 2005, p. 25).

Il termine counseling può far subito pensare al più conosciuto strumento psicologico che ne richiama l'esclusività affidata unicamente alla competenza del professionista della psiche. Mentre qui si vuole sostenere la pertinenza pedagogica sulla consulenza che si qualificherebbe come “educativa” da un lato perché ha come oggetto le relazioni all'interno di contesti educativi e dall'altro per le modalità d'interazione e per le finalità che la guidano.

Gnocchi spiega come la consulenza educativa sia distinta dal counseling perché “si propone come obiettivi quelli della prevenzione e promozione del benessere, mentre l'azione di counseling adotterebbe una strategia di curing, nella quale il ritorno del paradigma medico è evidente” (Gnocchi, 2008, p.199).

Non di meno, l'intento non è quello di screditare il sostegno psicologico tanto auspicato dai servizi rivolti alla marginalità, diversi comunque dai trattamenti specialistici come ad esempio i servizi psichiatrici e di salute mentale. È evidente che “in Europa le persone senza dimora mostrano alti livelli di problemi mentali” (Housing First Europe, 2016, p 49), come d'altronde

dimostrano i dati riportati nel primo capitolo dell'elaborato. Tuttavia, l'intervento specialistico è difficile da applicare in quanto vi è scarsa adesione da parte della persona che non riconosce le problematiche sottese all'emersione dei propri bisogni.

La pratica educativa, che agisce nella quotidianità della persona, permette a quest'ultima di comprendere la complessità del suo disagio ma soprattutto “di restituire alla persona sofferente una lettura più ampia della propria condizione rispetto a quella avvertita o verbalizzata” (Canafoglia, 2006, p.74). L'educatore, che opera all'interno di una relazione d'aiuto, si presta ad essere un facilitatore di un processo di cambiamento. Secondo Simeone la relazione educativa “ha il compito di favorire in ciascun uomo il compiersi della totalità della dimensione umana che lo definisce nella sua unicità” (Simeone, 2002, p.82).

Lo strumento della consulenza educativa è in linea con i principi dell'empowerment che, come si è visto nel capitolo precedente, “è il processo di ampliamento delle possibilità che il soggetto può praticare e rendere operative e tra le quali può quindi scegliere” (Bruscaglioni, 1994, p.124). Ma la consulenza come intervento educativo volto all'empowerment deve proporsi di aumentare anche la responsabilità del soggetto. Bacharach (1993) mette in risalto come negli interventi di tipo sociale o assistenziale con le persone svantaggiate ed emarginate non è sufficiente aumentare le opportunità di scelta se queste non sono accompagnate da un'azione che favorisca la responsabilizzazione dei soggetti. Se ciò non avviene “il risultato sarà un aumento della dipendenza dai servizi sociali e assistenziali e un mancato sviluppo dell'empowerment” (Simeone, 2002, p.93).

La consulenza educativa risulta strumento efficace solo nel caso in cui rende le persone senza dimora protagoniste dell'intervento, facendo emergere le loro risorse e le loro potenzialità educative, dando loro fiducia e “la sensazione di poter influire sugli eventi della propria vita, di governare il cambiamento” (Simeone, 2002, p.93). Ancora una volta, il vero protagonista della relazione d'aiuto è la persona in difficoltà.

Non a caso l'intervento è strutturato affinché il soggetto in condizione di bisogno sia posto all'autovalutazione e autocomprensione di sé. Coloro che vivono una condizione di marginalità non sono sempre in grado di operare scelte

in modo autonomo anzi possono mostrare una compromissione delle capacità di relazione e di progettazione. Per questo è importante un accompagnamento dell'educatore che privilegi la relazione quale canale privilegiato dell'intervento, perché solo in un contesto relazionale intenzionalmente educativo e aperto al cambiamento è possibile ridare alle persone potere di scelta e possibilità di crescita personale e sociale.

Per Gnocchi (2008), l'intervento educativo rivolto ai senza dimora si deve contraddistinguere dalla corresponsabilità intesa come partecipazione attiva del soggetto e consapevolezza del suo ruolo nel percorso educativo, instaurato per promuovere il suo percorso di emancipazione.

Ecco che l'educatore diventa facilitatore in quanto da un lato media tra la persona, i servizi e la comunità, dall'altro implementa un percorso educativo che stimoli le capacità dell'educando, promuovendo in quest'ultimo il raggiungimento dei suoi obiettivi di vita che motivano la medesima relazione educativa.

Conclusione.

Il presente elaborato ha portato alla luce una lettura pedagogica del fenomeno della marginalità adulta, delle sue problematiche oltre che delle possibili soluzioni a riguardo. Il lavoro ha risposto alle iniziali domande di ricerca ovvero indagare il valore aggiunto della pedagogia nell'intervento sulla marginalità adulta, dimostrare l'efficacia del modello Housing First nell'affrontare la crisi della marginalità adulta ed infine esaminare le competenze di base degli educatori nel lavoro con le persone senza fissa dimora e le competenze specifiche all'interno dei programmi Housing First.

Nel primo capitolo, per esempio, è stata realizzata un'analisi del fenomeno della marginalità, mettendone in risalto la complessità dei bisogni non solo materiali bensì immateriali e spesso simbolici come la questione abitativa. Da qui è stata sottolineata la necessità di dare una lettura multidimensionale che affianchi al modello medico-psichiatrico un approccio pedagogico-educativo che generi un passaggio da interventi centrati sul problema ad interventi centrati sulle capacità e sullo sviluppo dell'uomo. Ulteriore valore aggiunto della pedagogia nell'intervento sulla marginalità è emerso nella trattazione della vulnerabilità adulta. In ottica pedagogica, si propone un passaggio dalla visione ontologica dell'adulto, modello compiuto di magistralità a modello di uomo potenzialmente fragile, stimolando un'idea di educazione permanente, orientando sia l'adulto vulnerabile che gli interventi educativi al cambiamento come obiettivo possibile.

Nel secondo capitolo, sempre attraverso il contributo della ricerca scientifica di riferimento, è stata sottolineata l'importanza di uno sguardo pedagogico nell'affrontare il fenomeno, in particolare della pedagogia del disagio e della marginalità adulta che promuove all'interno dei servizi rivolti alle persone senza fissa dimora, interventi di educazione alle relazioni sociali ed una concezione dell'uomo quale soggetto promotore del proprio cambiamento e dello sviluppo della sua persona.

Nel terzo capitolo sono stati presentati gli approcci metodologici che costituiscono tutt'oggi le basi delle pratiche a contrasto della marginalità. Sono stati passati in rassegna i modelli di tipo tradizionale definiti Staircase Approach,

che prevedono l'inserimento graduale e controllato della persona dalle prime accoglienze al reinserimento socio-abitativo con interventi caratterizzati da una rigidità metodologica ed un approccio centrato sul contesto e sulla logica premiale. Questi sono stati confrontati con l'innovativo Modello Housing First, che utilizza l'abitare come punto di partenza, come diritto umano in linea con lo sguardo pedagogico in quanto abbraccia il modello dell'adulto vulnerabile ed utilizza un approccio centrato sulla persona. Attraverso l'utilizzo di un sistema di valutazione dell'efficacia, il modello Housing First ha contribuito a rendersi influente grazie all'evidenza empirica. Le esperienze progettuali ispirate a tale modello osservate nel contesto europeo, sintetizzate dalle ricerche dell'Housing First Europe, dimostrano l'efficacia degli interventi rispetto ai modelli tradizionali. Sono poi stati presi in considerazione anche i programmi del Network Housing First Italia, nato nel 2014 a Torino fondato da fio.PSD che attraverso un monitoraggio biennale (l'ultimo relativo al biennio 2017-2019) dimostra l'efficacia degli interventi promotori di indipendenza, autonomia, miglioramento delle condizioni abitative, economiche ed occupazionali delle persone senza fissa dimora.

Nel quarto ed ultimo capitolo, si è fatto appello alla letteratura sull'educazione degli adulti che ha permesso di avvalorare da un lato il suo ruolo di cornice teorica degli interventi contro la marginalità adulta e dall'altro quello di riflessione critica sulle competenze educative di base sintetizzate qui in intenzionalità educativa, prossimità, capacità di situarsi e approccio integrato.

Sono state prese in rassegna le metodologie sottostanti alle buone pratiche dell'educatore nei servizi rivolti alle persone senza fissa dimora. In particolare l'empowerment e il capability approach che si allineano con alcuni dei principi centrali della filosofia dell'Housing First ovvero l'autodeterminazione nelle possibilità di scelta ed il controllo sulla propria vita attraverso l'impegno attivo ed una pianificazione orientata alla persona. In ultimo sono state esplorate le competenze dell'educatore da agire all'interno dei servizi che attivano i programmi Housing First attraverso la presentazione di una ricerca qualitativa guidata da fio.PSD contenenti delle interviste che hanno coinvolto educatori i quali raccontano le competenze che tale modello innovativo richiede loro di

acquisire: conoscenza ed esperienza del fenomeno della marginalità, il rispetto dei principi dell'approccio Housing First, competenze e strategie comunicative, capacità di un sostegno flessibile e saper leggere le scelte degli utenti e incoraggiare in questi ultimi l'auto-determinazione.

In conclusione, l'elaborato promuove l'uso di uno sguardo pedagogico nell'attuale panorama dei servizi che si rivolgono alla marginalità adulta come sfida educativa e cambiamento di paradigma. Si intende consegnare all'educatore un sapere pedagogico che sappia dialogare in termini di interdisciplinarietà con altre figure professionali al fine di preservare la progettualità della persona presa in carico. Questo richiede sempre l'uso di un approccio integrato e attento alla complessità della singola persona. Si intende in tale sede incoraggiare la diffusione e l'attuazione dell'approccio Housing First innovativo ed efficace rispetto ai suoi predecessori e che segna un cambio di paradigma promuovendo un diverso modello di adulto. Sempre per la necessità di un approccio integrato, l'elaborato vuole stimolare l'ideazione di altre forme virtuose di servizi alla persona da affiancare laddove l'approccio Housing First risultasse avere dei limiti nel rispondere ai bisogni socio-relazionali dei beneficiari. Utili in questo senso sono i progetti di accompagnamento all'abitare che realizzino interventi educativi e di prossimità per favorire l'inclusione sociale delle persone caratterizzati da elevata vulnerabilità sociale; servizi o spazi diurni aperti alla cittadinanza in cui permettere alle persone di stringere relazioni positive e significative. All'educatore che presta servizi rivolti alla marginalità adulta, l'arduo compito di tenere le fila della progettualità della persona senza prenderne mai il controllo bensì rispettando la centralità della persona, le sue vulnerabilità e le sue capacità, affiancandola nel suo personale percorso attraverso un agire metodologico ed una relazione intenzionalmente educativa.

Riferimenti Bibliografici.

Amenta, G. (2004), Gestire il disagio a scuola. Brescia: Editrice La Scuola.

Alessandrini, G. (Ed.). (2014). La " pedagogia " di Martha Nussbaum. Approccio alle capacità e sfide educative. Milano: FrancoAngeli.

Barone, P. (2001). Pedagogia della marginalità e della devianza. Modelli teorici e specificità minorile. Milano: Guerrini & Associati.

Battilocchi, G.L. (2005). Il senso dell'abitare. Il lavoro socioeducativo con le persone senza dimora. Milano: Educazione Cattolica.

Buscaglioni M. (1994), La società liberata. Milano: F. Angeli.

Busch-Geertsema, V. (2013). Housing First Europe: Final Report. Bremen/Brussels: European Union Programme for Employment and Social Solidarity.

Brunjes, M. (2014). From Fixer to Facilitator. A New Role for Social Workers. Homeless in Europe, pp 4-5.

Calaprice, S. (2004). Alla ricerca d'identità. Per una pedagogia del disagio. Brescia: La Scuola

Cambi, F. (2008). Introduzione alla filosofia dell'educazione. Roma-Bari: Laterza.

Canafoglia L. (2006). La pedagogia del quotidiano. Animazione Sociale, 8-9, p.74.

Castiglioni M. (2006). Intenzionalità. In Bertolini P. (a cura di) Per un lessico di pedagogia fenomenologica. Trento: Erickson.

Cornacchia, M., & Tramma, S. (2019). Vulnerabilità in età adulta. Uno sguardo pedagogico. Roma: Carocci Editore.

Celentano, D. (2020) Il lavoro diseguale: la lezione del virus, in MicroMega. Dopo il virus un mondo nuovo?, 3, 4, p 15.

Cortese, C. (2016). Scenari e pratiche dell'Housing First: Una nuova via dell'accoglienza per la grave emarginazione adulta in Italia. Milano: Franco Angeli

D'Avanzo B. (1999). La psichiatria di fronte agli homeless. Approcci, problemi e linee interpretative nella letteratura scientifica, in Lettera. Percorsi bibliografici in psichiatria. Milano: Istituto di ricerche "Mario Negri".

Demetrio, D. (1987) L'educazione degli adulti contro la povertà : il dibattito teorico, ricerche ed esperienze. Milano: F. Angeli.

Demetrio, D., Pagnoncelli, L., Erlicher, L., Favaro, G., Federighi, P., Iacci, P., Tramma, S. (1987). L'educazione degli adulti contro la povertà. Milano: Franco Angeli.

Di Fabio, A., Sirigatti, S. (2005) Counseling. Prospettive e applicazioni, Milano: Ponte alle grazie

Fondazione Ambrosianeum, Caritas Ambrosiana (2004), La cura del disagio psichico. Rapporto sulla salute mentale a Milano, Milano: F. Angeli.

Gnocchi R. (2008). Pedagogia del disagio adulto. Dialogo interdisciplinare e accompagnamento educativo. Milano: UNICOPLI.

Gramigna, A., Righetti, M., (2006) *Pedagogia Solidale. La formazione nell'emarginazione*, Milano: UNICOPLI.

Izzo D., Mannucci A., Mancaniello M.R. (2003). *Manuale di pedagogia della marginalità e della devianza*. Pisa: ETS

Lazarus, R. S., Folkman, S. (1984) *Stress, Appraisal, and Coping*, New York: Springer.

Marcialis, P. (2015), *Educare e ricercare*, Milano: FrancoAngeli.

Marcialis, P., Orsenigo, J., Faucitano, S., Prada, G. (2010), *Ritrovare lo sguardo pedagogico. Uno, nessuno, centomila ruoli per l'educatore*, in *Animazione Sociale*, n. 240, pp. 20-29

Massa, R. (2003), *Le tecniche e i corpi. Verso una scienza dell'educazione*, Milano: Unicopli

Meo, A. (2009). *Vivere in strada: carriere di povertà e pratiche di sopravvivenza. Uno sguardo sociologico sui senza dimora*. In Gnocchi R. (a cura di) *Homelessness e dialogo interdisciplinare. Analisi e confronto tra modelli diversi*. Pisa: Carocci. pp. 86

Meo, A. (2000). *Vite in bilico. Sociologia della reazione a eventi spiazzanti*. Napoli: Liguori editore

Molinari, P., & Zenarolla, A (2018). *Prima la casa: la sperimentazione Housing First in Italia*. Milano: FrancoAngeli.

Nussbaum, M., C., (2011) *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*. Bologna: Il Mulino.

Nussbaum, M., C., (2011). Capabilities, entitlements, rights: Supplementation and critique. *Journal of human development and capabilities*, 12(1), 23-37.

Palmieri, C. (2016). L'educatore nei servizi: marginalità, svantaggio, disabilità. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 8(11), 85-97.

Pezzana, P., & Masi, G. (2010). Persone Senza Dimora: Un approccio basato sulla visibilità. *TUTELA*, IV, 1, pp 89-111.

Pleace, N. and Bretherton, J. (2013) The Case for Housing First in the European Union: A Critical Evaluation of Concerns about Effectiveness European. *Journal of Homelessness*, 7(2), 21-41

Pleace, N. (1997) Rehousing Single Homeless People, in Burrows, R., Pleace, N. and Quilgars, D. (a cura di) *Homelessness and Social Policy* London: Routledge, 151

Regoliosi, L. (1996), *La prevenzione del disagio giovanile*. Roma: La Nuova Italia Scientifica

Rennis M., Rurio A., Simone R. (1997). I senza fissa dimora. In Santoro E., Zolo D. (a cura di) *L'altro diritto. Emarginazione, devianza, carcere*. Urbino: Nuova Italia Scientifica, p 37-38

Sam Tsemberis (2010), *Housing First: The Pathways Model to End Homelessness for People with Mental Illness and Addiction*. *European Journal of Homelessness*, 5, 2, pp 235-240

Sidoli R. (2000) Appunti di pedagogia della pedagogia marginalità e della devianza. Milano: ISU Università Cattolica.

Simeone, D. (2002). La consulenza educativa: dimensione pedagogica della relazione d'aiuto. Milano: Vita e pensiero.

Tsemberis, J., Padgett, D., Henwood, B. (2018), Housing First. Una storia che cambia le storie, Milano: FrancoAngeli

Tsemberis, S., & Eisenberg, R. F. (2000). Pathways to housing: Supported housing for street-dwelling homeless individuals with psychiatric disabilities. *Psychiatric services*, 51(4), 489

Tsemberis, S. (2010) Housing First: Ending Homelessness, Promoting Recovery and Reducing Costs in Gould Ellen and B. O'Flaherty (eds) *How to House the Homeless*. New York: Russell Sage Foundation, pp 56-59.

Ulivieri, S. (1997). L'educazione ei marginali. Storia, teorie, luoghi e tipologie dell'emarginazione. Firenze: EAM La Nuova Italia.

Riferimenti sitografici.

Bretherton, J. and Pleace, N; (2015) Housing First in England: An Evaluation of Nine Services - <https://www.york.ac.uk/media/chp/documents/2015/Housing%20First%20England%20Report%20February%202015.pdf>

Istat (2011). I servizi alle persone senza dimora. Anno 2011. 03 novembre 2011. Fonte: <http://www.istat.it/it/archivio/44096>

Istat (2014) Le persone senza dimora, disponibile su www.istat.it e su www.fio.psd.org

Istat, Rapporto annuale 2020. La situazione del Paese, in <https://www.istat.it/it/archivio/244848>.

Feantsa (1989), Immigration and Homeless in the european community, Bruxelles

https://www.feantsa.org/download/imm_rept_en_20022124742080242003880.pdf

Massimo, D.,A., Le pratiche di contrasto alla grave emarginazione abitativa: il modello “a gradini” (staircase approach), PIEMONTE 2015, pagine 11,12,13 http://www.politichepiemonte.it/images/stories/Pdf_archivio/40_PolitichePiemonte_rivista.pdf.

Ministero del Lavoro e delle Politiche sociali (2015). Linee di indirizzo per il contrasto alla grave emarginazione adulta in Italia. 05 ottobre 2015. pagina 6
Fonte:<http://www.lavoro.gov.it/temi-e-priorita/poverta-ed-esclusione-sociale/Documents/Linee-di-indirizzo-per-il-contrasto-alla-grave-emarginazione-adulta.pdf>

Neunerhaus (2015) Housing First Pilot Project Report - http://www.neunerhaus.at/fileadmin/Bibliothek/Neue_Website/Neunerhaueser/Housing_First/20150925_HousingFirst_Report_english.pdf

Osservatorio fio.PSD, (2020) Report di Monitoraggio dei progetti del Network Housing First Italia (biennio 2017-2019) versione: 6 ottobre 2020 <https://www.fiopsd.org/housing-first-migliore-approccio/>

Pleace, N., Culhane, D., Granfelt, R., & Knutagård, M. (2015). The Finnish homelessness strategy—an international review.https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/153258/YMra_3en_2015.pdf?sequence=5&isAllowed=y

Pleace, N., Culhane, D.P., Granfelt, R. and Knutagård, M. (2015) The Finnish Homelessness Strategy: An International Review Helsinki: Ministry of the Environment. - <https://helda.helsinki.fi/handle/10138/153258>

Pleace, N. (2016). Housing first Guide Europe. `gview file="https://www.fiopsd.org/wp-content/uploads/2016/02/leaflet_HousingFirstGuide.pdf" profile="3" height="400px" width="600px" save="1"`

The unhealthy state of homelessness. Health audit results 2014. A cura di Homeless link. Disponibile al seguente indirizzo web: <http://www.homeless.org.uk/facts/our-research/homelessness-and-health-research>