



## L'EDUCATIVO NELLE PROFESSIONI

### Comunità per minori e strategie di prevenzione educativa dei comportamenti antisociali

**Maria Grazia Simone**

Associate professor of Education | University eCampus, Novedrate (Co) (Italy) | [mariagrazia.simone@uniecampus.it](mailto:mariagrazia.simone@uniecampus.it)

### Child and Youth Residential Care and educational prevention strategies for anti-social behaviour

#### Abstract

*Child and Youth Residential Care, in welcoming the child and the young person coming from the net of social disadvantage, existential marginality and educational poverty, aims to counter the development of antisocial behaviors by offering personalized planning to guarantee: well-being, healthy spaces for growth and socialization, support and continuity in school attendance, criteria of action and self-regulation rules, alternative behavioral models, compared to those experienced in the family. The educational intervention is aimed at the person, at the defense and enhancement of the human profile towards which the entire educational project extends. The contribution sets out some criteria for planning and conducting the educational intervention of community workers and thus offering crucial protective factors of prevention against the onset of antisocial behavior in children and young people in care.*

#### Keywords

**educational community, childhood, prevention, antisocial behavior, well-being**

La comunità educativa, nell'accogliere il bambino e il ragazzo proveniente dal circuito del disagio sociale, della marginalità esistenziale e della povertà educativa, si propone di contrastare lo sviluppo di comportamenti antisociali offrendo una progettualità personalizzata per garantirgli benessere, spazi sani di crescita e di socializzazione, supporto e continuità nella frequenza scolastica, criteri d'azione e norme di autoregolazione, modelli comportamentali alternativi, rispetto a quelli esperiti in famiglia. L'intervento educativo punta alla persona, alla difesa e alla valorizzazione del profilo d'uomo verso cui si protende l'intero progetto educativo. Il contributo enuncia alcuni criteri per progettare e condurre l'intervento educativo degli operatori di comunità e così offrire cruciali fattori protettivi di prevenzione rispetto all'insorgenza di comportamenti antisociali nei bambini e nei ragazzi presi in carico.

#### Parole chiave

**comunità educativa, minori, prevenzione, comportamento antisociale, benessere**

## 1. La comunità di accoglienza come luogo di benessere infantile

La nascita della comunità educativa di accoglienza per minori<sup>1</sup> è l'esito del generale processo di de istituzionalizzazione (Illich, 1972) che, in Italia, ha preso avvio dalla metà degli anni Sessanta del secolo scorso, in seguito ai grandi cambiamenti culturali, sociali, politici ed economici di quel periodo e alla necessità di abbandonare un modello assistenziale di tipo massivo, spersonalizzante se non decisamente "alienante" (Massa, 1977).

Il passaggio dagli istituti alla comunità ha dato vita ad una varietà di strutture residenziali che accolgono bambini in condizione di disagio sociale, da soli oppure accompagnati dalle madri, laddove possibile. Il modello della presa in carico è a bassa intensità assistenziale, prevede un numero di ospiti molto ridotto rispetto al passato, richiede l'allestimento di ambienti educativi che ricalchino lo spazio familiare ed esige la personalizzazione degli interventi educativi, psicologici e socio-sanitari.

Le nuove forme di accoglienza, dedicate a bambini e ragazzi in difficoltà, allontanati dalla famiglia d'origine per ragioni di protezione, sono caratterizzate da un ambiente a misura del minore, dal numero limitato di utenti, dall'organizzazione centrata sui bisogni dei piccoli ospiti, dalla progettazione personalizzata come principale linea guida di tutto l'intervento educativo.

La comunità educativa diviene luogo di benessere se è in grado di mettere al centro la persona, di procurargli beneficio, di prestare attenzione, ascolto empatico e anche occasioni di silenzio, di comprensione, di prossimità, di sicurezza e di calore: tutti elementi indispensabili per sostenerne la fatica della crescita di un bambino, vulnerabile e spesso già provato dalla vita che, attraverso la cura esclusiva a lui riservata, impara a sua volta a prendersi cura di sé, degli altri e del mondo.

L'ambiente comunitario di tipo familiare si offre al bambino come uno spazio educativo per acquisire autonomia, per promuovere percezioni di accoglienza e di accettazione, di rassicurazione e di fiducia, funzionali ad accompagnarlo nelle tappe dello sviluppo e a superare, dove possibile, alcune disfunzionalità evolutive potenzialmente ereditabili dal contesto familiare di origine.

La realtà comunitaria diviene così dispositivo dialogico, accogliente (da tutti i punti di vista, a partire dagli ambienti e dagli arredi) per garantire percezioni di sicurezza e di protezione, di vicinanza affettiva e di intensità relazionale mediante la strutturazione di legami di attaccamento validi e supportanti. Sul fronte sociale, la comunità contrasta l'emarginazione pensando il bambino, e promuovendo le sue attività educative e di socializzazione all'esterno, non soltanto nella prospettiva del suo divenire adulto ma nel presente, nel suo voler essere membro attivo della propria realtà familiare, dove possibile, e del più ampio contesto sociale.

## 2. Infanzia istituzionalizzata, famiglia di origine e rischio di comportamenti antisociali

Quali sono i bisogni educativi dei bambini ospiti delle comunità? In che modo prevenire in loro l'insorgenza di comportamenti antisociali?

I bambini inseriti in comunità educative di accoglienza provengono dal circuito del disagio sociale (Simone, 2011a), ossia da quella condizione di fragilità, prolungata nel tempo, in cui la persona, per una serie complessa di fattori interconnessi, non è in grado di utilizzare pienamente le proprie risorse e le opportunità offerte dal contesto di vita, isolandosi o subendo emarginazione.

Il focus del disagio infantile oggi può essere legato al concetto di povertà educativa, di svantaggio socio-economico, linguistico e culturale, di vulnerabilità, di disuguaglianza. E' povero non soltanto il bambino indigente, privo di mezzi economici, ma anche colui che non dispone di strumenti simbolici, di stimoli culturali adeguati (Paparella, Simone 2021), di risorse affettive valide in grado di supportarlo nella sua crescita, per questo esposto a forme di abbandono psicologico, educativo, morale. Contrastare ogni povertà educativa intesa come "mancanza delle competenze necessarie per uno sviluppo adeguato e per farsi strada nella vita", significa "coltivare il diritto dell'infanzia alla felicità" (Dato, 2016).

1 In questo lavoro, per ragioni pratiche e nel rispetto della differenza di genere, scriviamo "minore", "bambino", "preadolescente", "ragazzo" ecc. anche per indicare soggetti femminili.

Nella varietà delle situazioni familiari di disagio e di quelle proprie dei contesti sociali marginali, il bambino caratterizzato da povertà educativa può fare il suo ingresso in comunità di accoglienza subito dopo la nascita o anche successivamente, con la madre oppure da solo. Se più grandicello, egli porta con sé un universo simbolico del tutto particolare, provenendo da esperienze familiari piuttosto atipiche, caratterizzate da conflittualità tra i genitori, da precarietà esistenziale degli stessi, da dipendenze, da vissuti abbandonici, da trascuratezza affettiva, persino da situazioni di maltrattamento, di violenza e di abuso.

Quella che si viene a dipanare, a ben guardare, è una fitta trama di fattori di rischio, tra loro intrecciati ed ormai generalmente riconosciuti che, se non divengono oggetto di un intervento educativo precoce, tempestivo, intenzionale e organico, possono predisporre a reiterare la condizione di disagio e di marginalità propria del nucleo familiare, incentivando le condotte antisociali e dunque lo stigma.

Lo svantaggio culturale, la mancanza di validi riferimenti affettivi, la precarietà economica, abitativa, sanitaria e il relativo rischio per la salute fisica e psichica, l'emarginazione sociale, la probabilità di essere soggetti ad abuso e a trascuratezza, le difficoltà scolastiche sono fattori di grande criticità, in grado di cumularsi tra di loro, predispongono a numerosi disagi e all'emergere di ulteriori, potenziali rischi. Non è un caso, infatti, che le difficoltà economiche si associno spesso ad un incremento dei sintomi di depressione e di ansia, a problemi di inserimento sociale e ad un alto grado di conflittualità coniugale. Tutto ciò influisce sull'adattamento del bambino (Parke *et alii*, 2004), indebolendo progressivamente la sua autostima e la capacità di reagire alle difficoltà.

Laddove l'ambiente non sostiene il conseguimento, da parte della persona, dei suoi compiti di sviluppo, si possono generare comportamenti antisociali e psicopatologia in quanto "espressione di un fallimento nella negoziazione dei compiti evolutivi, cui fa seguito [anche] una deviazione del percorso normativo" (Sabatello, Stefanile, 2016, p. 30).

Nei contesti del disagio sociale, avere un solo genitore rappresenta un ulteriore fattore di criticità: rispetto ai bambini che vivono in una famiglia con due genitori, quelli di una madre sola (Simone, 2011b) avrebbero più probabilità di esporsi a malattie congenite, alla eventualità di vivere in un contesto di diffusa deprivazione. Questi elementi, nel lungo periodo, penalizzano la condizione di vita e le prospettive esistenziali del bambino (Botting, Rosato, Wood, 1998). In adolescenza, i ragazzi di famiglie con un solo genitore presentano maggiori probabilità di sviluppare una malattia psichiatrica o la dipendenza da sostanze e ad un'elevata possibilità di morte prematura (Ringbäck Weitoft, Hjern *et alii*, 2003).

Sul fronte delle cure parentali, a questi bambini sembrerebbe mancare, tra gli altri aspetti, la presenza dell'adulto di riferimento nella sua funzione di mediatore rispetto alla realtà esterna, di supporto nella esplorazione e nella conoscenza del mondo, di "base sicura" (Bowlby, 1989) per il suo sviluppo e per il suo benessere psico-fisico.

La condizione di disagio familiare incrementa l'eventualità di sviluppare un attaccamento insicuro (Weinfield, Whaley e Egeland, 2008), conferendo scarsa capacità di riconoscere le proprie emozioni ed imparare a regolarle (Trevarthen, 1979).

È ragionevole pensare che si sia dinanzi a minori che, nel loro contesto familiare di provenienza, non sono sufficientemente accolti, considerati, ascoltati, sostenuti perché, per i loro genitori, altre sono le priorità, non ultima quella assicurare la sopravvivenza materiale del nucleo.

La mancanza di disponibilità emotiva, da parte dell'adulto, necessaria per creare la giusta sintonia tra i due poli della relazione (Emde, 2000), mina l'autostima del bambino e lascia prevalentemente insoddisfatti tutti i suoi bisogni che, per questo, meritano una "speciale" attenzione, al pari di quelli, più noti e tradizionalmente riconosciuti, attestati da una certificazione medica.

Nello sviluppo dei comportamenti antisociali nell'infanzia gioca un ruolo determinante la presenza di una certa "continuità intergenerazionale" nel comportamento di madri e padri che influenza la genesi precoce di quelli del bambino (Larsson, Viding, Rijdsdijk *et alii*, 2008).

Nel nostro paese i problemi di condotta e di aggressività nella popolazione infantile sono in progressivo aumento (Pandolfi, 2010). I bambini che presentano tali difficoltà sono a rischio per lo sviluppo futuro di comportamenti violenti, cui si associano problemi di salute mentale, droup-out scolastico, abuso di sostanze, difficoltà occupazionali, problemi familiari e di coppia, nonché l'eventualità di mettere in atto azioni criminose in età adolescenziale e adulta (Aguilar, Sroufe, Egeland, Carlos, 2000).

Dinanzi all'insorgenza di disturbi del comportamento, in crescente diffusione nella popolazione infan-

tile, occuparsi tempestivamente di essi diventa sempre più importante perché non divengano precursori di fenomeni di aggressività e di violenza verso gli altri e verso se stessi.

La comunità educativa, nell'accogliere il bambino proveniente dal circuito del disagio sociale, della marginalità esistenziale e della povertà educativa, si propone di contrastare lo sviluppo di comportamenti antisociali offrendo una progettualità personalizzata per garantirgli benessere, spazi sani di crescita e di socializzazione, supporto e continuità nella frequenza scolastica, criteri d'azione e norme di autogestione, modelli comportamentali alternativi, rispetto a quelli esperiti in famiglia, puntando alla persona, alla difesa e alla valorizzazione del profilo d'uomo verso cui si protende l'intero progetto educativo (Simone, 2020).

### 3. Quattro criteri di intervento educativo

Il bambino vulnerabile, a rischio di comportamenti antisociali e di esclusione sociale, è certamente fragile e però, proprio per la durezza delle condizioni di vita esperite nel suo nucleo familiare di origine, al pari di un fiore cresciuto su un terreno pietroso che vuole sbocciare ad ogni costo, è capace di straordinarie manifestazioni di resilienza, è desideroso di cure esclusive, di validi modelli educativi, di strumenti di tutela, di condizioni di benessere, di generale riscatto.

I quattro criteri dell'intervento educativo, individuati e di seguito esposti, possono guidare il lavoro degli operatori di comunità nel percorrere alcuni, precisi sentieri d'azione e così offrire cruciali fattori protettivi di prevenzione rispetto all'insorgenza di comportamenti antisociali nei bambini e nei ragazzi presi in carico.

#### *Partecipazione e emancipazione sociale*

Il bambino vulnerabile, proprio in quanto tale, ha bisogno di essere posto "al centro": delle attenzioni esclusive dei suoi *caregivers*, della proposta didattica della scuola, delle cure degli educatori di comunità, della considerazione del gruppo dei pari, delle responsabilità del gruppo sociale.

Questa prospettiva richiede un nuovo tipo di sguardo dell'adulto sul bambino in modo da non intenderlo più in chiave deficitaria, nel suo "non essere ancora grande", ma come componente attivo e propositivo della sua realtà di vita, in grado di influenzarla esplicitando le sue attese e i suoi bisogni.

Il bambino e il preadolescente, in altre parole, richiedono diritto di libera espressione, di considerazione attenta, di viva partecipazione in quanto non subiscono il mondo, ma lo agiscono: sono in grado di intervenire nel corso degli eventi, di esprimere la loro opinione, di manifestare punti di vista, opzioni e preferenze, di essere protagonisti del contesto circostante.

Anche i servizi per l'infanzia sono sempre più sollecitati a prendere in considerazione l'opinione dei bambini in modo da coinvolgerli direttamente nei processi decisionali che li riguardano (Lazzari, 2016, p. 23).

Mentre i principi e i criteri della partecipazione infantile sono tutti da costruire, il minore, soprattutto se appartenente ai circuiti del disagio sociale e della marginalità, va sollecitato ad esprimersi, a co-costruire significati nelle sue realtà di vita, ad incidere su di esse e a trasformarle.

Come afferma Savio (2019), quando la dinamica partecipativa coinvolge persone e gruppi che vivono una condizione di emarginazione culturale e sociale, essa restituisce *agency* a questi soggetti e diventa una preziosa opportunità di emancipazione e di *empowerment*. La partecipazione assume persino una dimensione etico-politica legata, da una parte, al riconoscimento del valore di ciascuno, dall'altra alla realizzazione di condizioni sociali che permettano al bambino di essere effettivamente valorizzato avendo possibilità di espressione e di incisività nelle realtà di cui è parte.

Questo, evidentemente, implica per la comunità educativa l'essere il luogo privilegiato di una accoglienza dell'infanzia e della preadolescenza vulnerabili che non si traduce in opera di mera assistenza, ma nell'essere spazio di un intervento globale volto al sostegno della relazionalità, della partecipazione, dei processi motivazionali, dell'autostima, dell'emancipazione e dello sviluppo personale e sociale.

#### *L'attività ludica*

Il gioco rappresenta, per il soggetto in via di sviluppo, l'esperienza centrale della sua vita, il luogo della libera e autonoma espressione di se stesso, lo strumento (si pensi, in particolare, al gioco simbolico) attraverso il quale egli assoggetta la realtà ai propri desideri.

Almeno a partire dagli studi di Huizinga, Callois, Piaget, Vygotskij, Betheleim, ecc. si è dato dignità al gioco come fonte principale di sviluppo perché si è compreso che non si tratta di un momento di mero trastullo e che non va considerato mediante pregiudizi adultistici: grazie al gioco, l'infanzia vive, cresce e impara.

L'attività ludica consente al bambino e al preadolescente di comprendere il mondo circostante, oltre che se stesso, la natura della relazione con l'altro, la struttura dei ruoli sociali e contribuisce allo sviluppo della capacità di adattamento, poiché incrementa la possibilità di gestire la realtà e l'azione per mezzo del pensiero.

La componente simbolica, fortemente proiettiva, insita nel gioco infantile, è emblema della voglia di relazionalità, di mettersi in comunicazione con il resto del mondo, ma allo stesso tempo della necessità di rientrare in possesso di sé e del proprio "mondo" ogni volta che lo si desidera, in cicli che si ripetono e che, per questo, rassicurano e incentivano il coinvolgimento.

Giocare abitua al confronto con gli altri, ad imparare da loro e, contestualmente, di imparare qualcosa su di sé perché abilita alla negoziazione dei significati e dei punti di vista.

Il gioco consente di attivare le risorse personali e motivare anche il bambino e il ragazzino vulnerabile, accompagnandolo nell'acquisizione di conoscenze, strategie d'azione e competenze per la vita sociale.

Mediante il gioco con regole, il soggetto matura occasioni di autoregolazione, di accettazione e comprensione del funzionamento del proprio comportamento e della convivenza sociale, funzionali allo sviluppo del rispetto dell'altro. Nel gioco con regole il bambino si assoggetta non più ad una persona, ma ad una "disposizione" (norma o regola, a seconda dei casi), sia pure ancora flessibile ed incerta; una disposizione che è accolta e gradita perché consente di ordinare e disciplinare il costante pendolarismo fra il piano della realtà e il piano della irrealtà (Paparella, 2005).

I giochi di esercizio, i momenti ludici strutturati da parte dell'educatore nello spazio comunitario e quelli spontanei, le attività laboratoriali, ecc. sono funzionali a sviluppare la percezione dell'identità corporea, un incremento delle capacità espressive e creative, lo sviluppo di autonomia, la volontà e la capacità di esplorare lo spazio circostante.

Tutte le attività si offrono al bambino in forma ludica nella consapevolezza che, nel gioco, "non conta tanto compiere il gesto motorio in sé, quanto organizzare una certa intenzionalità dietro quel movimento" (Perucca, 1994).

### *La pratica della cura*

La comunità educativa diviene importante occasione di sviluppo per il bambino se la si considera in quanto luogo elettivo di cura, quest'ultima intesa in senso pedagogico in quanto pratica educativa e "fabbrica dell'essere": «aver cura di certe relazioni dà forma al nostro essere secondo quanto in esse accade; aver cura di certe idee modella il nostro pensiero secondo quanto esse coltivano; aver cura di certe persone genera uno scambio relazionale che dà forma alla nostra essenza» (Mortari, 2017, p. 92).

L'autoregolazione delle proprie emozioni e l'autoefficacia sul fronte relazionale rappresentano delle importanti conquiste per il bambino ospite di comunità educative, appartenente al circuito del disagio sociale.

Mediante le sistematiche pratiche di cura a lui rivolte, egli gradualmente impara a comprendere qual è il suo posto nel mondo, a riconoscere il suo ruolo e quello degli operatori, ad adeguare il proprio comportamento e a porsi in assetto comunicativo valido, esercitandosi all'acquisizione di una prima identità sociale. A tal fine risultano utili i giochi con regole, i giochi simbolici e le drammatizzazioni, i giochi di squadra, le attività laboratoriali, le sessioni di ascolto empatico in setting informale per sollecitarlo a raccontarsi, a riconoscere e imparare a gestire le proprie emozioni, specie negative, a sperimentarsi per acquisire capacità di scelta e di autocontrollo, per produrre un incremento di tutte le facoltà creative e espressive anche mediante l'offerta di indispensabili esperienze di socializzazione tra pari all'esterno della struttura.

Ci piace qui riproporre l'efficace immagine, ideata da F. Cambi (2019), del "quadrilatero della cura", che descrive gli aspetti che animano e regolano ogni rapporto educativo:

- la prossemica, in quanto capacità di "stare vicino", di "stare al servizio", di rappresentare una "base sicura", all'occorrenza anche spazio di "rifugio" e di "conforto";
- l'empatia che, dal vissuto di prossemica, alimenta reciprocità e disponibilità nell'emozione di "partecipare ad un vissuto comune che fa/da' sicurezza e gioia";



- l’ascolto, che “apre all’altro come un-altro-da-me e crea rispetto e reciprocità”;
- il dialogo in quanto capacità di “stare faccia-a-faccia in condizione paritetica o quasi per dare-ragioni e giudicarle insieme”.

Dal nostro punto di vista, questi fattori rappresentano imprescindibili criteri di intervento all’interno di una comunità educativa che accoglie bambini e ragazzi a rischio di comportamento antisociale.

Se tutta “l’opera educativa può essere letta come aver cura dell’altro perché l’altro impari ad aver cura di sé” (Mortari, 2017), nell’incontro con l’adulto e nel sereno esercizio dell’accoglienza il minore, anche in condizioni di marginalità e di disagio sociale, richiede ed ottiene il sostegno più adeguato al suo sviluppo.

### *L’educazione delle emozioni*

I progressi compiuti dalle neuroscienze (Cannon, 1987; Le Doux, 1997) riconoscono alle emozioni il loro essere non soltanto mero esito meccanico dell’incontro tra stimolo e risposta perché si configurano come processo articolato, multidimensionale, che interessa insieme corpo, pensiero, linguaggio, metacognizione, mondo psichico e reazioni fisiologiche. L’emozione riveste una funzione relazionale (comunica agli altri come ci sentiamo) ed una autoregolativa (ci avverte delle modificazioni psicofisiche che stanno interessando il nostro corpo). Si tratta di un processo sempre attivo che non conosce fasi di latenza né età di insorgenza.

Questa nuova concezione delle emozioni, e della loro significatività evolutiva, orienta le pratiche educative verso l’incremento di consapevolezza da parte degli educatori, scolastici, comunitari e familiari, della necessità di gestire meglio le proprie manifestazioni emozionali e di guidare i soggetti in via di sviluppo alla scoperta delle proprie, al fine di contribuire al loro benessere globale (Simone, 2019).

La competenza emotiva nell’infanzia si apprende essenzialmente dalle modalità comunicative e relazionali dell’adulto, da indicazioni accompagnate sempre da manifestazioni di affetto e di empatia, dalla continua vicinanza affettiva, dall’interessamento autentico quali presupposti fondamentali per maturare la capacità di affidarsi all’altro, generando fiducia.

I bambini e i ragazzi possiedono un ricchissimo mondo interiore e sono tenuti a sviluppare progressivamente, nel corso della loro crescita, la capacità di leggerlo. Pertanto l’adulto diviene la voce narrante del patrimonio emotivo della persona in via di sviluppo, lo sostiene, lo incoraggia e lo accompagna in questo viaggio esplorativo tra le sue emozioni, spiegandogli che cosa gli accade dentro e perché.

Si tratta di agevolare, nel soggetto in educazione, «la progressiva presa di coscienza delle ‘informazioni’ che gli provengono dai suoi vissuti emozionali, la capacità di riconoscere questi ultimi nelle loro sfaccettature, la capacità di comunicarli ad altri ed, eventualmente, di modificarli» (Contini, 1992, p. 173).

E’ possibile, mediante l’etica della cura (Mortari, 2006), che è in connessione con la ricerca del bene (Valbusa, Ubbiali, Silva, 2018) abilitare i sentimenti dell’amore, della fede, della fiducia e della gratitudine e sostenere l’orientamento personale ai valori morali aiutando il soggetto in via di sviluppo a “frequentare” la sua interiorità, a sviluppare la conoscenza di sé e delle proprie capacità, delle proprie peculiarità e dei propri limiti, dei propri bisogni e delle proprie istanze di senso.

E poi, da qui, renderlo capace di oltrepassare il proprio mondo e aprirsi con generosità agli altri attraverso pratiche come la disponibilità, il servizio, la gratuità, il dono.

Un giusto apprendimento emotivo collega tra loro rispetto, gioia, amicizia e bellezza e riesce a risvegliare nel bambino, gradualmente, l’amore per quello che apprende e anche l’amore per la vita.

Nella prima infanzia risulta imprescindibile, nei contesti educativi, l’offerta di attività come collaborare, venire in soccorso dei pari, impegnarsi in giochi collaborativi, fare l’esperienza del dono, sviluppare empatia, imparare a condividere, superare gli ostacoli, riconciliarsi dopo i conflitti in quanto indispensabili occasioni per aprirsi all’altro da sé e così contrastare l’insorgenza di comportamenti antisociali.

Un compito educativo irrinunciabile, in comunità, per sostenere l’educazione delle emozioni implica la capacità dell’adulto educatore di prestare occhi, bocca e orecchio al bambino, accompagnandolo nella quotidianità comunitaria (Bastianoni, 2000), con la presenza fisica e con l’intenzionalità della mente, rendendosi disponibili a commentare quello che gli accade e che prova ascoltando, spiegando, raccontando, confrontandosi empaticamente con lui.

#### 4. Verso l'inclusione sociale

Molto si deve ancora lavorare per il benessere di alcuni bambini e di alcuni preadolescenti troppo spesso ai margini della società, dell'attenzione pedagogica e di quella delle politiche educative.

La finalità dell'intervento educativo, destinato ai minori portatori di disagio sociale ospiti di comunità educative, punta ad arricchire il loro background esperienziale, la disponibilità di strumenti e di risorse per agire nel mondo. Si tratta, sin dalle prime fasi dello sviluppo, di offrire alcune opportunità di crescita, di supportare la *potestas agendi*, di orientare e di motivare, di aiutare a decidere e a scegliere, di prendere consapevolezza dei propri bisogni e anche delle proprie capacità.

Educare al cambiamento, in questa prospettiva, significa sollecitare il bambino ad uscire dalla condizione di svantaggio e guardare la realtà mediante nuove lenti, attraverso ulteriori filtri interpretativi. Questo implica, come indicano pure le Linee di indirizzo nazionali (2017) e il programma P.I.P.P.I. analizzato nel numero monografico di *Studium Educationis* (Milani, Serbati, 2019), un significativo lavoro di accompagnamento, tramite una pluralità di interventi, sui genitori affinché imparino a rispondere ai bisogni dei loro figli e liberarne il potenziale umano, anche se vivono in situazione di vulnerabilità.

L'ottenimento di condizioni di benessere e la riuscita del progetto si raggiungono mediante un paziente lavoro di accompagnamento educativo all'interno di una concezione ecologica e sistemica (Bronfenbrenner, 1986) dello sviluppo infantile, in chiave di lavoro di rete con gli altri soggetti del territorio (centri riabilitativi, consultori, associazioni educative, sportive, ecc.) che si occupano del caso. L'idea di protezione del minore richiama in modo sempre più diffuso la visione di un intervento globale, di rete e il più possibile olistico che agisca sul bambino nella sua interezza e che abbia come focus il contesto relazionale all'interno del quale il minore si colloca (Marchesini, Monacelli, Molinari, 2019).

La comunità educativa può ottenere i risultati attesi e delineati all'interno del progetto educativo personalizzato di ogni bambino se diviene dispositivo che assicura sicurezza, percezioni di fiducia e contemporaneamente accompagnamento all'autonomia, se garantisce una stretta connessione con l'ambiente circostante, se offre protezione delle storie e dei legami (Premoli, 2012, 2017).

Mediante tutte queste premure, la residenzialità comunitaria può configurarsi come efficace e dinamico dispositivo di cura, in grado di suscitare sviluppo e cambiamento, crescita ed emancipazione.

L'educazione dell'infanzia vulnerabile non riguarda soltanto la struttura residenziale. Diviene una importante occasione, per il gruppo sociale e le istituzioni, per esercitare forme di corresponsabilità educativa nelle opzioni da compiere a favore del bambino in ottica di "servizio", ossia di quell' "ufficio nobile e ricco" che è l'educazione delle giovani generazioni (Paparella, 1983).

L'indigenza cognitiva, materiale e relazionale, la povertà educativa si colmano mediante la predisposizione, per il bambino e il ragazzino vulnerabile, di occasioni per generare nuove modalità di comportamento, per riconoscere e gestire le risorse interiori, per prendere possesso della loro esistenza e divenirne attivi protagonisti.

Integrazione e inclusione possono nascere soltanto dove è prevista una progettualità educativa che sfrutti ampie reti di collaborazione e di confronto (De Anna, 2014). Il compito da portare avanti, tra le istituzioni responsabili della presa in carico, è di creare sinergie e alleanze sempre più strette. La comunità, più che in passato, oggi è consapevole che l'intervento educativo offerto ha bisogno di sponde con l'esterno e, per questo, non si chiude in se stessa, non ritiene di essere in sé bastante, per questo ricerca sempre più frequentemente alleanze e collaborazioni, in un'ottica di condivisione della responsabilità, di ampia partecipazione. E anche di cambiamento, se è vero che

accogliere e accompagnare significa sviluppare un percorso esistenziale rendendosi conto che i cambiamenti sono tanto dei soggetti quanto dei contesti e, quindi, avendo cura di tenere i collegamenti tra il soggetto che cambia, il contesto che cambia, e quindi il rinnovamento delle risorse di cui il soggetto ha bisogno (Canevaro, 2001, pp. 9-30).

Le eventuali problematiche comportamentali di tipo antisociale possono essere prevenute attivando interventi precoci e su ampia scala perché non rivolti soltanto al singolo individuo o al suo nucleo familiare, bensì indirizzati all'intero contesto di vita e ad altri setting sociali importanti, quali il gruppo dei pari, la scuola e il vicinato (Isola, Mancini, 2007).

Per questa via, la comunità di accoglienza, assieme alla scuola e alle altre agenzie educative, diventa in grado di svolgere un importante ruolo sociale: educare cittadini attivi e partecipi, in grado di liberarsi dalle catene della povertà educativa, della stereotipia familiare, del rischio di sviluppare comportamenti antisociali per conquistare migliori condizioni di benessere, di qualità di vita, di inclusione e di produttività all'interno delle dinamiche della convivenza civile.

## Nota bibliografica

- Aguilar B., Sroufe L.A., Egeland B., Carlson, E. (2000). Distinguishing the early-onset/persistent and adolescent antisocial behaviour types: from birth to 16 years. *Development and Psychopathology*, 12, 109-132.
- Bastianoni P. (2000) (a cura di). *Interazioni in comunità. Vita quotidiana e interventi educativi*. Roma: Carocci.
- Botting B., Rosato M., Wood R. (1998). Teenage mothers and the health of their children. *Population Trends*, 93, 19-98.
- Bowlby J. (1989). *Una base sicura. Applicazioni cliniche della teoria dell'attaccamento*. Milano: Raffaello Cortina (Edizione originale pubblicata 1988).
- Bronfenbrenner U. (1986). *Ecologia dello sviluppo umano*. Bologna: Il Mulino (Edizione originale pubblicata 1979).
- Cambi F. (2019). Prima, dopo e con il gioco: la cura. In A. Bobbio, A. Bondioli (a cura di), *Gioco e infanzia. Teoria e scenari educativi* (pp. 161-170). Roma: Carocci.
- Canevaro A. (2001). Per una didattica speciale dell'integrazione. In D. Ianes, *Didattica speciale per l'integrazione* (pp. 9-30). Trento: Erickson.
- Cannon B. W. (1987). The James Lange Theory of Emotions. A critical examination and A Alternative Theory. *American Journal of Psychology*, 100, pp. 567-586.
- Contini M. G. (1992). *Per una pedagogia delle emozioni*. Firenze: La Nuova Italia.
- Dato D. (2016). Contro la povertà educativa. Per coltivare il diritto dell'infanzia alla felicità. In I. Loiodice, B. De Serio (a cura di), *Luoghi e Tempi d'infanzia. Per una pedagogia dei diritti* (pp. 47-67). Torino-Paris: L'Harmattan.
- De Anna L. (2014). *Pedagogia speciale. Integrazione e inclusione*. Roma: Carocci.
- Emde R. N. (2000). Next steps in emotional availability research. *Attachment & Human Development*, 2, pp. 242-248.
- Illich I. (1972). *Descolarizzare la società*. Milano: Mondadori (Edizione originale pubblicata 1971).
- Isola, L., Mancini, F. (2007). *Psicoterapia cognitiva dell'infanzia e dell'adolescenza*. Milano: Franco Angeli.
- Larsson H., Viding E., Rijdsdijk F.V. et alii (2008). Relationships Between Parental Negativity and Childhood Antisocial Behavior over Time: A Bidirectional Effects Model in a Longitudinal Genetically Informative Design. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 36, pp. 633-645.
- Lazzari A. (2016) (a cura di). *Un quadro europeo per la qualità dei servizi educativi e di cura per l'infanzia: proposta di principi chiave*. Bergamo: Zeroseiup.
- Le Doux J. (1997). *Il cervello emotivo. Alle origini delle emozioni*. Milano: Baldini e Castoldi (Edizione originale pubblicata 1996).
- Marchesini R., Monacelli N., Molinari L. (2019). Comunità educative per minori: quali prospettive? *Psicologia clinica dello sviluppo*, 1, pp. 5-26.
- Massa R. (1977). *L'educazione extrascolastica*. Firenze: La Nuova Italia.
- Milani P., Serbati S. (a cura di) (2019). Il Programma Nazionale P.I.P.P.I.: un'innovazione sociale a favore delle famiglie vulnerabili. Numero monografico. *Studium Educationis*, 1.
- Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali (2017). *Linee di indirizzo nazionali. L'intervento con bambini e famiglie in situazione di vulnerabilità. Promozione della genitorialità positiva*. Roma.
- Mortari L. (2006). *La pratica dell'aver cura*. Milano: Mondadori.
- Mortari L. (2017). Educatori e lavoro di cura. *Pedagogia Oggi*, 2, pp. 91-105.
- Pandolfi M. (2010). I disturbi esternalizzanti nell'infanzia. *Psicoterapeuti in-formazione*, 6, pp. 50-69.
- Paparella N. (1983). Scuola e famiglia. Servizio o utenza? *La famiglia*, 98, pp. 41-52.
- Paparella N. (2005). *Pedagogia dell'infanzia. Principi e criteri*. Roma: Armando.
- Paparella N., Simone M. G. (2020). Indigenza cognitiva. Rischio per l'umanità. *Scholè. Rivista di educazione e studi culturali*, 2, pp. 157-164.
- Parke R. D., Coltrane S., Duffy S., Buriel R., Dennis J., Powers J., French S., Widaman K.F. (2004). Economic stress, parenting, and child adjustment, Mexican American and European American families. *Child Development*, 75, pp. 1632-1656.
- Perucca A. (1994). Implicazioni pedagogiche ed educative. In G. Cattanei (a cura di), *Civiltà del gioco nella società complessa*. Brescia: La Scuola.



- Premoli S. (2012). *Bambini, adolescenti e famiglie vulnerabili. Nuove direzioni nei servizi socio educativi*. Milano: Franco Angeli.
- Premoli S. (2017). Residential Child and Youth Care in Italy. *Relational Child & Youth Care Practice*, 2, pp. 70-86.
- Ringbäck Weitoft G., Hjern A., Haglund B., Rosén M. (2003). Mortality, severe morbidity, and injury in children living with single parents in Sweden: a population-based study. *Lancet*, 361, pp. 289-295.
- Sabatello U., Stefanile S. (2016). Lo sviluppo antisociale: dal bambino al giovane adulto. In C. Faliva, C. Pierlorenzi. *Promuovere la salute nella realtà virtuale e territoriale* (pp. 26-41). Raleigh (USA): Aonia.
- Savio D. (2019). Il gioco, la “voce resistente” del bambino. In A. Bobbio, A. Bondioli (a cura di), *Gioco e infanzia. Teoria e scenari educativi* (pp. 81-102). Roma: Carocci.
- Simone M. G. (2011a). Nati in comunità. I figli delle giovani madri sole. In L. Martiniello (a cura di), *L'infanzia in una stagione di crisi* (pp. 263-281). Napoli: Guida.
- Simone M. G. (2011b). *Marginalità e compiti educativi. Strategie d'intervento per giovani madri sole e disagiate*. Napoli: Guida.
- Simone M. G. (2019). La gestione delle emozioni nella relazione educativa, *Pedagogia e Vita*, 2, pp. 79-87.
- Simone M. G. (2020). Il disagio sociale infantile e la comunità educativa di accoglienza. Strategie educative di promozione del benessere. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 1, pp. 603-612.
- Trevarthen, C. (1979). Communication and cooperation in early infancy: A description of primary intersubjectivity. In M. Bullowa (Ed.). *Before Speech. The beginning of Human Communication* (pp. 149-169). Cambridge: Cambridge University Press.
- Weinfield, N. S., Sroufe, L. A., Egeland, B., Carlson, E. (2008). Individual differences in infant-caregiver attachment: Conceptual and empirical aspects of security. In J. Cassidy, P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (pp. 78-101). New York: The Guilford Press.
- Valbusa F., Ubbiali M., Silva R. (2018). Il bene nel pensiero dei bambini. Una ricerca educativa nella scuola dell'infanzia e primaria. *Encyclopaideia-Journal of Phenomenology and Education*, 50, pp. 47-66.