



Centro Educativo per Minorenni

CASA PRIMAVERA

Concetto Pedagogico



Lugano, 2023

INDICE

INTRODUZIONE	<i>p. 5</i>
1. PRESENTAZIONE DELL'ENTE	<i>p. 7</i>
1.1 Storia degli Istituti Sociali di Lugano	<i>p. 7</i>
1.2 Storia di Casa Primavera	
1.3 Mandato di prestazione e finanziamento	<i>p. 9</i>
1.4 Quadro giuridico di riferimento	<i>p. 10</i>
1.4.1 Riferimenti normativi internazionali	<i>p. 10</i>
1.4.2 Riferimenti normativi federali	<i>p. 13</i>
1.4.3 Riferimenti normativi cantonali	<i>p. 14</i>
1.4.4 Strumenti internazionali, federali e cantonali di riferimento per il lavoro dei centri educativi per minorenni	<i>p. 15</i>
1.5 Vision del CEM	<i>p. 19</i>
1.6 Mission del CEM	<i>p. 21</i>
1.6.1 Accompagnamento educativo del CEM	<i>p. 23</i>
1.6.2 Servizi e prestazioni erogate	<i>p. 24</i>
1.6.3 Offerta in ambito scolastico	<i>p. 25</i>
1.6.4 Offerta in ambito di occupazione e avviamento professionale	<i>p. 26</i>
1.7 Destinatari e criteri di ammissione	<i>p. 27</i>
1.8 Tipologie di destinatari per cui il CEM non può fornire risposte adeguate	<i>p. 28</i>
1.9 Evoluzione delle tipologie di collocamenti	<i>p. 28</i>
1.10 Presentazione della struttura	<i>p. 29</i>
1.10.1 Descrizione della collocazione geografica	<i>p. 29</i>
1.10.2 Descrizione degli spazi individuali e collettivi degli ospiti	<i>p. 30</i>
2. PRINCIPI E VALORI DI RIFERIMENTO PER L'ACCOMPAGNAMENTO EDUCATIVO DEL CEM	<i>p. 34</i>
2.1 Visione pedagogica dell'uomo	<i>p. 35</i>
2.1.1 Il concetto di persona e di sviluppo identitario	<i>p. 35</i>
2.1.2 La visione ecologica dello sviluppo umano	<i>p. 36</i>
2.1.3 Il lavoro educativo sui bisogni	<i>p. 38</i>
2.1.4 Il concetto pedagogico di disagio e l'educazione alla resilienza	<i>p. 39</i>

2.2 Visione dei bambini e dei ragazzi accolti nel CEM	<i>p. 42</i>
2.2.1 La promozione del benessere e dell'autodeterminazione dei bambini e dei ragazzi	<i>p. 45</i>
2.3 Visione delle famiglie in situazione di vulnerabilità	<i>p. 46</i>
2.4 L'approccio alla deistituzionalizzazione e il valore della quotidianità nel lavoro educativo del CEM	<i>p. 50</i>
2.4.1 La strutturazione della vita quotidiana a Casa Primavera	<i>p. 52</i>
 3 DIMENSIONE ORGANIZZATIVA	 <i>p. 54</i>
3.1 Organigramma	<i>p. 54</i>
3.2 Organizzazione del personale	<i>p. 55</i>
3.3 Gestione dei processi di comunicazione e coordinamento interni	<i>p. 56</i>
3.3.1 Coordinamento di Direzione	<i>p. 57</i>
3.3.2 Coordinamento del personale educativo	<i>p. 57</i>
3.4 Gestione dei processi di comunicazione esterna e collaborazione con la rete	<i>p. 58</i>
3.5 Valutazione e valorizzazione del personale	<i>p. 59</i>
3.6 Formazione del personale	<i>p. 60</i>
3.7 Supervisione	<i>p. 61</i>
 4. METODI E STRUMENTI PEDAGOGICI	 <i>p. 63</i>
PER L'ACCOMPAGNAMENTO EDUCATIVO DEL CEM	
4.1 Gli approcci inclusivi e partecipativi nella progettazione educativa individualizzata	<i>p. 63</i>
4.2 Il percorso di accompagnamento educativo dei bambini e dei ragazzi nel CEM	<i>p. 67</i>
4.3 Il Progetto di vita del bambino/a e del ragazzo/a (PDV) e gli strumenti di osservazione	<i>p. 70</i>
4.3.1 Le dimensioni di sviluppo del PDV	<i>p. 71</i>
4.4 Il percorso di accompagnamento educativo dei bambini e dei ragazzi nel CEM: processi, fasi, azioni e strumenti	<i>p. 74</i>
4.4.1 Il processo di ammissione	<i>p. 75</i>
4.4.2 Il processo di accoglienza	<i>p. 78</i>
4.4.3 Il processo di dimissione	<i>p. 80</i>
4.5 I colloqui educativi e gli incontri di rete	<i>p. 83</i>
4.6 Gestione dei dossier individuali	<i>p. 85</i>
4.7 Il gruppo come dispositivo pedagogico e strumento educativo	<i>p. 86</i>
4.8 Approcci in materia di affettività e sessualità	<i>p. 88</i>
4.9 Gestione delle regole	<i>p. 90</i>

4.10 Gestione dei conflitti e prevenzione degli agiti aggressivi	<i>p. 92</i>
4.11 Gestione della violenza e del Time out	<i>p. 93</i>
4.12 Detenzione di sostanze e oggetti illegali	<i>p. 94</i>
4.13 Aspetti sanitari	<i>p. 95</i>
4.14 Procedura di interruzione del percorso di accompagnamento educativo del CEM	<i>p. 96</i>
4.15 Procedure in caso di abusi	<i>p. 97</i>

Bibliografia – Sitografia – Documenti di riferimento	<i>p. 98</i>
---	--------------

Allegati

- **PdV e Processo di accompagnamento**
- **Strumenti organizzativi**
- **Verbali colloqui**
- **Verbali riunioni**

INTRODUZIONE

A partire dal 2022 è stato attivato un processo di revisione partecipata del Concetto pedagogico di riferimento del CEM Casa Primavera con l'accompagnamento e la supervisione della SUPSI che ha coinvolto tutto il personale educativo, i referenti delle équipes, la direzione, costituita dal Responsabile del Settore Socio-Educativo LIS e dalla Capostruttura.

Il presente documento nasce dall'esigenza di consolidare ed aggiornare gli orientamenti pedagogici e i processi di lavoro del CEM, valorizzando le buone pratiche già in atto e sviluppando nuove modalità di lavoro capaci di attivare pratiche operative per la promozione dei diritti dei bambini e degli adolescenti durante tutto il percorso di accompagnamento educativo.

In particolare, quali principali testi di riferimento sono stati assunti:

- ❁ la *Convenzione ONU sui Diritti dell'infanzia e dell'adolescenza* (1989; Svizzera, 1997),
- ❁ le *Linee Guida Onu sull'Accoglienza Etero-familiare* (2009)
- ❁ gli standard di qualità europei *Quality4Children* (2014), che declinano i diritti dei bambini e degli adolescenti affidati in strutture esterne alla famiglia di origine.

In considerazione del fatto che il Concetto pedagogico ha la funzione di orientare con chiarezza e trasparenza il lavoro educativo nel CEM, si è deciso di citare i diversi principi e standard di qualità di riferimento all'interno del testo per evidenziare le imprescindibili connessioni con le scelte operative.

Inoltre, sono stati integrati i riferimenti ed i criteri federali e cantonali per i CEM presenti nelle *Linee guida - Riconoscimento ed esame periodico delle condizioni di riconoscimento* (2021) e nella *Check-list linee direttive e concetto quadro dell'Ufficio federale di giustizia UFG*.

Il nuovo Concetto pedagogico declina operativamente i principali *approcci psico-pedagogici inclusivi e partecipativi* relativi al lavoro con i bambini, i ragazzi e le famiglie in situazione di vulnerabilità.

La rielaborazione del Concetto pedagogico è stata propedeutica ad uno sviluppo ancor più ampio, che ha fatto riflettere tutti gli attori coinvolti sulle rappresentazioni riguardo l'infanzia, l'adolescenza, la genitorialità e le risposte educative da implementare per garantire alle persone accolte nella struttura e alle loro famiglie il più adeguato sostegno in questa loro delicata fase di vita.

In coerenza con i valori e gli approcci pedagogici di riferimento, nel testo non useremo il termine "presa in carico", che presuppone la visione di un operatore che si assume responsabilità e competenze del minore e della famiglia, ma parleremo di *accompagnamento educativo*, nell'accezione di partecipare con gli interlocutori corresponsabilità, visioni ed esperienze per il perseguimento di obiettivi condivisi. Il CEM, i bambini, i ragazzi e le loro famiglie sono partner nella relazione educativa, gli operatori non si assumono il carico delle loro vite, ma cercano di attivare i

supporti necessari per valorizzare le loro risorse e promuovere il più possibile la loro autodeterminazione.

Per scelta non utilizzeremo neppure il termine “minori” che involontariamente può rimandare ad un significato di inferiorità che noi non riconosciamo ai protagonisti “attivi” dei nostri progetti. Questo termine è sostituito con minorenni o bambine e bambini, ragazze e ragazzi.

Nel Concetto pedagogico, ogni qualvolta si parla di bambine e bambini, ragazze e ragazzi, pur consapevoli della necessità di riconoscere le differenze di genere, abbiamo scelto di utilizzare la formulazione al maschile al fine di rendere più agevole la lettura del testo.

1. PRESENTAZIONE DELL'ENTE

1.1 Storia degli Istituti Sociali Comunali

La storia degli Istituti Sociali Comunali affonda le radici nel 1910, anno a cui risale l'apertura del Ricovero comunale di assistenza, chiamato in seguito Istituto comunale di assistenza, *"luogo di riposo per i vecchi e di allevamento e di educazione dei ragazzi."*¹ L'edificazione del Ricovero si era resa necessaria in quanto *"(...) i Ricoverati (...) erano male alloggiati in un camerone annesso all'Ospedale di Santa Maria e nel 1905, quando ci fu affidato l'incarico di dirigere il vecchio ospedale, abbiamo dovuto occuparci anche dei ricoverati cercando di migliorare subito il loro trattamento. Ma gli ambienti non erano più adatti né per l'Ospedale né per i ricoverati e la lodevole Municipalità, addì 22 maggio 1906 otteneva dal lodevole Consiglio Comunale l'autorizzazione per la costruzione di un nuovo Ospitale"*². La realizzazione del Ricovero *"(...) fu facilitata assai dalla donazione fatta dal compianto Dr. Antonio Gabrini di un'area di sua proprietà, della misura di 6'000 mq"*³. Successivamente la Municipalità, nella seduta del Consiglio Comunale del 1° luglio 1909, presentava il proprio messaggio domandando l'approvazione dei piani elaborati dall'ufficio tecnico e relativo credito di fr. 116'524.90 per l'esecuzione dell'opera, che fu approvata con voto pressoché unanime nella seduta del 13 luglio 1909. Il 13 ottobre dell'anno 1910 l'opera veniva inaugurata.

1.2 Storia di Casa Primavera

"Quando il nostro Ricovero potrà possedere un padiglione speciale per i bambini, si potrà dire che il Comune di Lugano avrà completato la sua opera umanitaria e di assistenza a pro dei vecchi e dell'infanzia abbandonata o bisognevole di assistenza". Con questo auspicio del direttore Egidio Viglezio, responsabile del Ricovero comunale di Lugano, che dal 1910 ospitava anziani e giovani in uno stabile situato nell'area sulla quale sorge attualmente Casa Serena, iniziò a prendere forma la realtà di Casa Primavera nel 1967, che accoglieva anche una settantina di fanciulle e di fanciulli di età compresa tra i 3 e i 20 anni. Dal messaggio municipale N. 2106 dell'8 febbraio 1968 rileviamo che *"(...) Il problema della costruzione di un centro assistenziale comunale ha occupato le Autorità cittadine fin dal 1933"*. L'accento si poneva per lo più sulla necessità di evitare la coabitazione di giovani ospiti ed anziani sotto il medesimo tetto. Un concorso bandito nel 1934 tendeva all'attuazione di un nuovo edificio, destinato ad 80 bambini e ragazzi, accanto a quello attuale.

¹ Documento: *Istituti sociali comunali della città di Lugano 1910-2010 – 100 anni di solidarietà*, 2011 Fontana Print SA, Lugano-Breganzona

² Ibidem

³ Ibidem

Altro concorso fu aperto nel 1944 per un padiglione della capienza di 100 ragazzi. Al vincitore fu conferito un mandato per l'allestimento del progetto definitivo. Nel 1947 il Municipio rivolse al Consiglio comunale la richiesta di un credito per la costruzione del padiglione dei bambini e per la sistemazione di alcuni vani dell'edificio esistente. Non fu dato seguito alla richiesta. Sul finire del 1953 l'Ufficio tecnico consegnò un nuovo progetto con preventivo particolareggiato, sempre inteso a separare i due settori dell'istituto. La diminuzione momentanea dei giovani ospiti e l'intenzione di prevedere una sezione per ammalati cronici ed una per pensionanti, indussero il Municipio a riesaminare l'intero problema, conferendo all'Ufficio tecnico il compito di rielaborare un ulteriore progetto. Finalmente, con il messaggio N. 1567 del 26 agosto 1959, il Municipio chiese ed ottenne dal Consiglio comunale un credito per lo studio del progetto per la costruzione di un nuovo padiglione per i giovani. In quella sede veniva abbandonata l'idea dell'attuazione di un "gerontocomio" ed anche quella di un reparto "pensionanti", concludendo che ci si doveva limitare alla sistemazione dell'edificio attuale, mediante opportuni accorgimenti. Il messaggio del Consiglio di Stato al Gran Consiglio, datato 25 agosto 1964, così si esprimeva: *"Il primo progetto che sottoponiamo all'esame riguarda la costruzione da parte del Comune di Lugano di "Casa Primavera", in sostituzione del reparto per minorenni incluso nell'Istituto comunale di assistenza. Questo reparto ha avuto annualmente una media di 42,6 presenze di minori dai 3 ai 20 anni, senza famiglia o con genitori divisi o divorziati o, comunque, moralmente o materialmente abbandonati (...)." Contrapposta al vecchio fabbricato dell'Istituto comunale di assistenza, dove l'esistenza del ragazzo si svolgeva in grandi cameroni e nella melanconica interazione con gli anziani ricoverati, l'impostazione strutturale di "Casa Primavera" dà la misura della sostanziale evoluzione intervenuta nel concetto di "assistenza" ai minorenni e rivela la preoccupazione, nel creare per questi ragazzi un ambiente che si avvicini il più possibile a quello familiare, di evitare loro il peso, così spesso pregiudizievole nello sviluppo della loro personalità, di una esistenza anonima, troppo discriminata e diversa da quella degli altri ragazzi. Casa Primavera con le sue 4 costruzioni collegate da corridoio coperto, diviene la "casa" per gli 8 nuclei di 8 bambini ciascuno; i nuclei affidati ognuno a un'educatrice, sono così suddivisi: 3-6 anni, 6-11 anni, 11-15 anni, oltre 15 anni. Il preventivo di spesa per la costruzione, aggiornato nel valore all'aprile '64 - e già approvato dalle Autorità comunali - ammonta a fr. 2'536.500. -- a questo importo è aggiunto un preventivo di fr. 35'000. -- di attrezzature speciali per i laboratori, la sala da musica, la biblioteca, la farmacia e per il piazzale dei giochi. Nel 1967 Casa Primavera viene inaugurata. Nel 1998 è stata oggetto di un'importante ristrutturazione per rispondere alle nuove esigenze organizzative ed educative.*

In virtù della legge federale del 5 ottobre 1984 sulle prestazioni della Confederazione nel campo dell'esecuzione delle pene e delle misure (LPPM, RS 341), con decisione del 3 febbraio 1998 Casa Primavera è stata riconosciuta come istituto educativo per minori avente diritto ai sussidi ai sensi della LPPM.

Fino al 2019 Casa Primavera è stata gestita dal Comune di Lugano e più in particolare dal Dicastero Istituti Sociali Comunali. Il personale era assunto dal Municipio di Lugano e la Direzione degli Istituti Sociali Comunali faceva riferimento al Municipio.

Il 26 giugno 2018 il Consiglio Comunale di Lugano ha infatti approvato la costituzione dell'Ente autonomo Lugano Istituti Sociali (LIS) per gestire le attività sociali (Case anziani, Nidi d'Infanzia e Casa Primavera), volto a rendere più fluide le strutture organizzative, dotandole di maggiore flessibilità. L'Ente garantisce l'operatività ordinaria delle case anziani e la gestione del settore minori (Casa Primavera e Nidi d'infanzia) mentre gli immobili restano di proprietà della Città. I rapporti con la Città e i compiti affidati all'Ente sono definiti da un mandato di prestazione di durata massima quadriennale. Dal 1° gennaio 2020 Lugano Istituti Sociali diventa formalmente e giuridicamente operativo⁴.

Casa Primavera oggi è un centro educativo per minorenni ed è una delle sezioni operative di Lugano Istituti Sociali. Ha una capacità ricettiva di 60 ospiti di età compresa tra i tre e i vent'anni, trentotto interni, due progressioni esterne e venti diurni.

1.3 Mandato di prestazione e finanziamento

In ossequio ai disposti dell'Ordinanza sull'accoglimento di minori a scopo di affiliazione (in seguito: OAMin⁵) e della Legge sul sostegno alle attività delle famiglie e di protezione dei minorenni (in seguito: Legge per le famiglie o LFam)⁶, Casa Primavera è autorizzata e riconosciuta (art. 22 LFam) dal Dipartimento della Sanità e della Socialità (DSS) del Canton Ticino tramite l'Ufficio del sostegno a enti e attività per le Famiglie e i Giovani (UFaG).

Il finanziamento è assicurato dalla Legge per le Famiglie e dal Regolamento della legge per le Famiglie (RLFam) tramite un contratto di prestazione rinnovabile annualmente.

Oggetto del contratto di prestazione sono:

- ❁ la definizione delle prestazioni che il Centro produce ed eroga
- ❁ la loro determinazione sul piano quantitativo e qualitativo
- ❁ l'ammontare del contributo globale assicurato da parte del Cantone
- ❁ ulteriori aspetti riguardanti la collaborazione tra le due parti contraenti.

Le prestazioni finanziate, tese a garantire l'affidamento residenziale e diurno, riguardano l'ambito educativo, l'animazione e la socializzazione, la gestione del caso e l'economia domestica.

⁴ V. allegato STRUMENTI ORGANIZZATIVI – 01 Statuto LIS

⁵ Versione integrale e ufficiale consultata il 12.03.2023 disponibile al link seguente:

https://www.fedlex.admin.ch/eli/cc/1977/1931_1931_1931/it

⁶ Versione integrale e ufficiale consultata il 12.03.2023 disponibile al link seguente:

<https://m3.ti.ch/CAN/RLeggi/public/index.php/raccolta-leggi/legge/num/345>

Per la produzione e l'erogazione delle prestazioni finanziate viene versato un contributo globale ed il centro è libero di allocare le risorse a disposizione nel rispetto del contratto di prestazione.

Casa Primavera per gli affidamenti residenziali beneficia del riconoscimento e del sussidio della Confederazione tramite l'Ufficio Federale di Giustizia.

1.4 Quadro giuridico di riferimento

La conoscenza del contesto giuridico internazionale e nazionale e il riferimento ai doveri e ai diritti delle persone coinvolte sono fondamentali nell'ambito della protezione di minorenni in situazione di vulnerabilità. Casa Primavera ha scelto di evidenziare nel Concetto pedagogico i vari riferimenti legali per quanto concerne il lavoro con bambini e ragazzi in situazione protezione. Come si evince dall'elenco sottostante, alcune di queste convenzioni o leggi prevedono diritti e obblighi dei bambini e delle bambine e dei loro genitori, in quanto protagonisti dell'intervento di protezione. Altre convenzioni o leggi sono volte a dare indicazioni agli Stati in ambito legislativo e alle istituzioni per quanto concerne l'applicazione e l'attuazione dei diritti di minorenni in situazione di vulnerabilità. Per la pratica quotidiana di un centro educativo per minorenni, entrambe le regole trovano applicazione: non si può garantire i diritti fondamentali di bambini e bambine affidati senza rispettare le indicazioni legali che sono state previste per disciplinare il lavoro dei professionisti in vista di attuare tale garanzia. Dopo l'elenco delle leggi di riferimento, sono altresì elencati principi qualitativi e programmi di promozione dei diritti.

1.4.1 Riferimenti normativi internazionali

a. Convenzione dell'ONU del 20 novembre 1989 sui diritti del fanciullo

Con la ratifica nel 1997 della Convenzione dell'ONU del 20 novembre 1989 sui diritti del fanciullo (in seguito: CRC)⁷, la Svizzera ha impegnato Confederazione e Cantoni a rispettare i diritti previsti da questo Patto a favore dei minorenni di età inferiore a 18 anni (art. 2 cpv. 1 CRC e art. 5 cpv. 4 Costituzione federale, in seguito: Cost.)⁸ e a garantirli ad ogni bambino senza distinzione di sorta.

Questo implica concretamente due oneri a carico della Svizzera:

- ✿ *promuovere delle leggi che garantiscano la tutela dei bambini* ovvero, adottare tutti i provvedimenti appropriati affinché i minorenni siano effettivamente tutelati contro ogni forma di discriminazione o di sanzione (art. 2 cpv. 2 CRC);
- ✿ *interpretare le norme esistenti in una maniera che garantisca la tutela dei bambini* ovvero, assicurarsi che tutti i diritti dei bambini elencati nella Convenzione sui diritti del fanciullo,

⁷ Disponibile nella sua integralità nella versione ufficiale al link seguente consultato il 2.03.2023:
<https://www.unicef.ch/it/unicef/internazionale/convenzione-sui-diritti-dellinfanzia>

⁸ Disponibile nella sua integralità nella versione ufficiale al link seguente consultato il 2.03.2023:
<https://www.fedlex.admin.ch/eli/cc/1999/404/it>

considerati delle garanzie fondamentali di questi minorenni improntino, l'intero ordinamento giuridico: tutte le norme di legge federali e cantonali elencate qui sotto devono dunque essere lette alla luce di quanto garantito dalla CRC.

L'impegno del rispetto e dell'attuazione di tali diritti spetta innanzitutto a chi svolge un compito statale (Art. 35 cpv. 2 Cost.). Tuttavia, le autorità devono provvedere affinché i diritti fondamentali siano realizzati anche nelle relazioni private, tra cittadini, tra enti privati e cittadini (art. 35 cpv. 3 Cost.). Questo impegno è inoltre stato ribadito dalla Svizzera quando si è obbligata a rispettare l'Agenda 2030 sullo sviluppo sostenibile il cui obiettivo 16 ribadisce l'importanza della promozione di uno stato di diritto che rispetti in ogni cosa le Convenzioni firmate⁹.

La Convenzione ONU sui diritti del fanciullo sancisce in particolare il principio dell'interesse preminente del bambino (Art. 3 CRC). Secondo questo principio, l'interesse preminente del bambino deve essere una considerazione permanente in tutte le decisioni relative ai fanciulli, di competenza sia delle istituzioni pubbliche o private di assistenza sociale, dei tribunali, delle autorità amministrative o degli organi legislativi.

La Convenzione impronta profondamente le pratiche socioeducative del Centro educativo Casa Primavera. L'importante documento sottolinea la responsabilità degli Stati per la promozione della crescita e la protezione dei minorenni (persone fino ai 18 anni), ai fini del loro *bienêtre* e del loro benessere. La Convenzione riconosce i bambini e le bambine come cittadini, con desideri e una volontà propri, prescrivendo che la considerazione del loro "interesse preminente" sia prioritaria in tutte le decisioni politiche, sociali e educative che li concernono.

Gli obiettivi fissati dalla Convenzione concernono quattro ambiti in cui gli adulti devono assumersi la responsabilità dell'attuazione dei diritti dei bambini/ragazzi.

Questi obiettivi fungono da bussola etica e operativa per i professionisti del CEM:

-  *la promozione dello sviluppo dei bambini*
-  *la partecipazione da parte loro agli eventi e alle decisioni che li vedono protagonisti*
-  *la prevenzione e il contrasto all'insorgere di fattori di rischio per la loro crescita*
-  *la protezione della sicurezza fisica e psicologica nei diversi contesti di vita.*

⁹ La descrizione degli obiettivi dell'Agenda 2030 e il loro dettaglio sono reperibili al link seguente, consultato il 2.03.2023: <https://unric.org/it/agenda-2030/>

Si evidenziano nel testo solo alcuni articoli della Convenzione, il cui contenuto è particolarmente significativo per le opportunità educative offerte dal CEM:

- ✿ *l'articolo 2, che proibisce ogni forma di discriminazione*
- ✿ *l'articolo 3, che stabilisce che per tutte le misure emesse a favore del bambino il suo "interesse preminente" è prioritario*
- ✿ *l'articolo 6, che assicura ad ogni bambino il diritto alla vita, alla sopravvivenza e allo sviluppo*
- ✿ *l'articolo 12, che garantisce al bambino di essere ascoltato nell'ambito degli eventi e delle procedure che lo coinvolgono direttamente*
- ✿ *l'articolo 5, che riconosce il diritto del bambino ad essere accudito dai suoi genitori*
- ✿ *l'articolo 8, che salvaguarda l'identità costitutiva del bambino*
- ✿ *l'articolo 9, che ribadisce il diritto del bambino di vivere all'interno della sua famiglia (vedi anche art. 10, 18 e 20)*
- ✿ *l'articolo 13, che garantisce la libera espressione dell'infanzia*
- ✿ *l'articolo 19, che sancisce la protezione dei bambini da qualsiasi forma di maltrattamento, abuso e sfruttamento*
- ✿ *gli articoli 26 e 27, che sottolineano il dovere degli Stati di intervenire con forme di sostegno nelle situazioni familiari economicamente socialmente svantaggiate, per permettere ai genitori di prendersi cura al meglio dei propri figli*
- ✿ *gli articoli 28 e 29, che confermano il ruolo fondamentale per l'infanzia dell'istruzione e dell'educazione nel ridurre le disuguaglianze sociali e garantire ad ogni bambino pari opportunità di inizio della sua vita e di pieno compimento del suo sviluppo*
- ✿ *l'articolo 31, che ricorda che i bambini hanno bisogno di giocare e di disporre di tempo libero.*

b. Convenzione concernente la competenza, la legge applicabile, il riconoscimento, l'esecuzione e la cooperazione in materia di responsabilità genitoriale e di misure di protezione dei minori (Convenzione dell'Aia sulla protezione dei minori, in seguito anche ClH96)

Nel documento si stabiliscono "delle disposizioni comuni circa la competenza delle autorità e la legge applicabile in materia di protezione dei minorenni". Entrata in vigore per la Svizzera nel 2009, questa Convenzione è volta a garantire delle regole uniformi di protezione internazionale - tra gli Stati firmatari - per quanto concerne la competenza, il diritto applicabile, assicurare il riconoscimento e l'esecuzione di misure di protezione, e la collaborazione tra Stati in vista di una protezione uniforme, condivisa e concordata dei minorenni.

1.4.2. Riferimenti normativi federali

A livello federale il CEM si attiene ai seguenti riferimenti normativi.

a. Costituzione Federale

La Costituzione Federale garantisce i “Diritti fondamentali, diritti civili e obiettivi sociali” che salvaguardano la dignità umana, l'uguaglianza, la libertà della persona, la protezione dei fanciulli e degli adolescenti, il diritto di aiuto in situazioni di bisogno ecc.

In particolare, l'articolo 11 ribadisce la responsabilità di garantire ai bambini la protezione della loro incolumità e del loro sviluppo e gli articoli 41 e 67 si riferiscono alla “Responsabilità della Confederazione e dei Cantoni nello sviluppo dei bambini e dei giovani”.

b. Codice Civile Svizzero (CC)¹⁰

Nel Codice civile (in seguito: CC) sono definiti sia il legame di filiazione che l'autorità parentale, così come i suoi titolari, primi garanti dell'attuazione dell'interesse preminente del minore. Se tuttavia i genitori, detentori dell'autorità parentale, o chi ha la custodia del figlio non sono in grado di rimediare ad una messa in pericolo del bene/interesse preminente del minore, interviene lo Stato, coerentemente con quanto previsto nella CRC e nella Costituzione federale, a protezione dei bambini e delle bambine. Le disposizioni relative alla protezione da parte dello Stato, protezione di autorità, dei minorenni sono previste agli art. 307 ss CC.

c. Ordinanza sull'accoglimento di minori a scopo di affiliazione (OAMin)¹¹

L'Ordinanza sull'accoglimento di minori a scopo di affiliazione (in seguito: OAMin) fornisce indicazioni circa l'accoglienza di minorenni all'infuori della cerchia familiare e da, in particolare, istruzioni volte all'autorizzazione dei Centri educativi minorili sia per l'accoglienza residenziale e diurna e al riconoscimento di idoneità delle famiglie affidatarie. L'OAMin prevede anche degli standard in applicazione della CLaH 1996 volti al collocamento all'estero di minorenni. L'OAMin ribadisce che il criterio preminente di giudizio è il bene del minore, anche nelle decisioni sulla concessione o la revoca di un'autorizzazione nonché nell'esercizio della vigilanza (art. 1a OAMin). Nell'ambito di tale ordinanza, viene ricordato che i Cantoni sono autorizzati a emanare, a protezione dei minorenni che crescono fuori dalla casa dei genitori, disposizioni che vanno oltre quelle previste nell'ordinanza (art. 3 OAMin).

d. Le Legge federale sulla protezione dei dati personale (LPDP rev. 5.2023)

¹⁰ Disponibile nella sua integralità nella versione ufficiale al link seguente, consultato il 10.02.2023:
https://www.fedlex.admin.ch/eli/cc/24/233_245_233/it

¹¹ Disponibile nella sua integralità nella versione ufficiale consultata il 10.03.2023:
https://www.fedlex.admin.ch/eli/cc/1977/1931_1931_1931/it

1.4.3. Riferimenti normativi cantionali

La Costituzione federale prevede che i Cantoni s'impegnino ad attuare quanto previsto dalla Costituzione federale e dalle leggi federali: questo significa che tutte le leggi cantionali devono essere lette ed interpretate nel contesto e nel rispetto della Convenzione sui diritti del fanciullo e di altre convenzioni internazionali se pertinenti, della Costituzione federale, del Codice civile svizzero dell'Ordinanza sull'accoglienza a scopo di affiliazione e di ogni altra legge federale applicabile. Le basi legali cantionali del mandato di prestazione di Casa Primavera sono le seguenti.

e. Legge sul sostegno alle attività delle famiglie e di protezione dei minorenni (LFam)

La legge per le famiglie contiene varie indicazioni relative all'operatività dei CEM, in particolare al Titolo III, Capitolo II: "Provvedimenti di protezione". In questo capitolo si definiscono i dettagli e le modalità degli interventi dello Stato nella sfera privata e familiare così come sancito dalle convenzioni e dal diritto federale. In applicazione dei principi della CRC, della Costituzione federale e del Codice civile, si dichiara che lo Stato "assicura le necessarie misure di protezione quando la salute, lo sviluppo fisico, psichico o sociale del minorenne è minacciato". Ogni intervento avviene nell'interesse preminente nel minorenne a cui è data piena capacità di discernimento ed è garantito il diritto di esprimere il suo punto di vista.

Inoltre, coerentemente con quanto previsto dall'OAMin, sono elencati i criteri per considerare come luoghi di accoglienza extrafamiliare, previa autorizzazione delle autorità competenti, le famiglie affidatarie e i Centri educativi come Casa Primavera, che non hanno uno scopo di lucro e accolgono più di 4 minorenni. Questa legge definisce anche le condizioni per l'affidamento e le modalità d'accoglienza, che vengono precisate nei progetti educativi elaborati a favore dei bambini con i detentori dell'autorità parentale e il responsabile del Centro educativo o la famiglia affidataria.

f. Regolamento della Legge per le famiglie (RLFam)

Il regolamento della Legge per le famiglie precisa su determinati punti quanto previsto dalla legge, coerentemente con le Convenzioni internazionali firmate dalla Svizzera, con la Costituzione federale e con tutte le leggi federali che trovano applicazione in questo ambito. Questo Regolamento fornisce inoltre importanti indicazioni sulle modalità d'intervento nel caso di provvedimenti di protezione (vd. in particolare: Capitolo 2, Provvedimenti di protezione). Il Regolamento fornisce inoltre importanti indicazioni sulle modalità d'intervento nel caso di provvedimenti di protezione.

- g. Legge sui sussidi cantonali (Lsuss) del 22 giugno 1994*
- h. Legge sulle commesse pubbliche (LCPubb) del 20 febbraio 2001 e Il Regolamento di applicazione della legge sulle commesse pubbliche e del Concordato Intercantonale sugli appalti pubblici (RLCPubb/CIAP del 12 settembre 2006)*
- i. Legge sulle misure restrittive della libertà dei minorenni nei centri educativi (dell'11 aprile 2017)¹²*

1.4.4. Strumenti internazionali, federali e cantonali di riferimento per il lavoro dei centri educativi per minorenni

Gli strumenti qui menzionati sono orientamenti fondamentali per l'interpretazione e l'applicazione delle leggi sopra elencate nei percorsi di accompagnamento educativo con bambini/ragazzi in situazione di protezione.

a. Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile (ONU, 2015)

Questo documento internazionale rappresenta uno sviluppo programmatico di tutte le convenzioni e contiene 17 obiettivi per la realizzazione di uno Sviluppo Sostenibile che dovrebbero impegnare gli Stati in questo decennio¹³. Si richiamano alcune finalità maggiormente attinenti all'intervento specifico di Casa Primavera:

- Obiettivo 3. Assicurare la salute e il benessere per tutti e per tutte le età
- Obiettivo 4. Fornire un'educazione di qualità, equa ed inclusiva, e opportunità di apprendimento per tutti
- Obiettivo 5. Raggiungere l'uguaglianza di genere ed emancipare tutte le donne e le ragazze
- Obiettivo 8. Incentivare una crescita economica duratura, inclusiva e sostenibile, un'occupazione piena e produttiva ed un lavoro dignitoso per tutti
- Obiettivo 16. Promuovere società pacifiche e inclusive per uno sviluppo sostenibile.

b. Linee Guida dell'ONU sull'Accoglienza Etero-familiare

Questo documento internazionale (ONU, 2009), destinato innanzitutto a Stati ed istituzioni, contiene delle indicazioni e raccomandazioni rispetto alle modalità con cui realizzare e accompagnare le azioni di accoglienza etero-familiare dei minorenni in strutture residenziale e in forme di affidamento familiare:

¹² Consultabile nella versione aggiornata al seguente link, consultato il 10.02.2023:
<https://www3.ti.ch/CAN/RLeggi/public/index.php/raccolta-leggi/pdfattoindex/index/6.4.2.2>

¹³ Cfr. nota a piè di pagina 5. Per più informazioni: *Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*, ONU, 2015;
<https://unric.org/it/agenda-2030/>

“Le presenti Linee Guida mirano all’attuazione della Convenzione dei Diritti del Bambino e alla disposizione di strumenti rilevanti nell’ambito della protezione e del benessere dei bambini privi di accoglienza da parte dei genitori o a rischio di perderla. Sullo sfondo di questi strumenti internazionali e tenendo conto delle conoscenze acquisite recentemente in questo ambito, le Linee Guida stabiliscono una serie di standard orientativi nella politica e nella pratica”¹⁴.

In particolare, come peraltro anche ribadito nel Codice civile all’art. 389 CC, il documento indica alcune finalità e criteri a cui dovrebbe ispirarsi l’intervento di protezione dei minorenni in contesti di accoglienza etero-familiare:

- ✿ *Principio della necessità.* Questo principio ha un ruolo di prevenzione nell’esercizio delle politiche nazionali e rappresenta il bisogno di risorse che assicurino dei servizi sociali di sostegno mirati a evitare la separazione dei bambini dalle loro famiglie.
- ✿ *Principio dell’appropriatezza.* Nei casi nei quali l’accoglienza sia ritenuta necessaria negli interessi del bambino, le Linee Guida tentano di assicurare che l’opzione di accoglienza scelta e il periodo definito per l’erogazione di tale accoglienza sia appropriato in ogni caso e promuova la stabilità e la permanenza.
- ✿ *Promuovere l’accoglienza familiare.* Mettendo l’accento sul ruolo di prevenzione dell’accoglienza, le Linee Guida testimoniano il bisogno di sostenere e rafforzare le famiglie più vulnerabili, dando loro i mezzi necessari per prendersi cura da soli dei bambini
- ✿ *Prevenzione dell’allontanamento dall’ambiente familiare.* In linea con il principio di necessità, la prevenzione dell’allontanamento dall’ambiente familiare si concentra nell’assicurare un chiaro e rigoroso processo decisionale.
- ✿ *Promozione della riunificazione familiare.* Per i bambini affidati all’accoglienza alternativa, le opportunità di una riunione familiare devono rappresentare un punto chiave del processo di valutazione.
- ✿ *Determinazione dell’appropriatezza.* In casi di necessità, il passo successivo è definire cosa è “appropriato”¹⁵.

c. INSPIRE7

Inspire7 è un documento emanato dall’organizzazione Mondiale della Sanità (OMS. 2019), in collaborazione con numerosi enti e organizzazioni che da tempo promuovono un approccio che sia efficace per la prevenzione e il contrasto della violenza contro i bambini.

Il documento contiene un insieme di strategie elaborate sulla base dei più aggiornati dati scientifici ed esperienze sul campo, che mira ad aiutare i governi e le comunità ad intensificare i loro sforzi per ridurre la violenza a danno dei bambini, attraverso appositi programmi di prevenzione e di contrasto e servizi.

¹⁴ Cfr. ONU, *Linee Guida sull’Accoglienza Etero-familiare*, 2009.

¹⁵ *ibidem*

Le 7 STRATEGIE riguardano quindi alcune azioni che chiamano in causa i decisori politici, i professionisti dei servizi preposti e l'intera società:

- I** *Implementation and enforcement of laws* (Implementazione e applicazione delle leggi)
- N** *Norms and values* (Norme e valori)
- S** *Safe environments* (Sicurezza degli ambienti)
- P** *Parent and caregiver* (Supporto ai genitori e ai responsabili di bambini e bambine)
- I** *Income and economic strengthening* (Reddito e rafforzamento economico)
- R** *Response and support services* (Servizi di lotta alla violenza e appoggio)
- E** *Education and life skills* (Educazione e competenze per la vita)

d. Quality4Children (Q4C) (FICE International, IFCO, SOS-Kinderdorf International, 2014)

Documento sviluppato da educatori e destinato all'applicazione diretta da parte di chi accoglie minorenni all'infuori della cerchia familiare, Q4C contiene degli *standard di qualità* che dovrebbero caratterizzare in Europa l'accoglienza residenziale dei minorenni che vivono in situazione di vulnerabilità e negligenza. *“Il Q4C intende fare in modo che i bambini privi di cure parentali abbiano l'opportunità di forgiare il proprio futuro per diventare autonomi, autosufficienti e membri attivi della società, vivendo in un ambiente di supporto, protettivo e che incoraggi lo sviluppo delle loro potenzialità”*¹⁶.

Gli standard di qualità contenuti nel Q4C sono 18 e sono stati organizzati secondo le fasi di accoglienza dei minorenni in un contesto residenziale di sostituzione: *processo decisionale e di ammissione; processo di accoglienza; processo di dimissione*. *“Gli standard mirano a sostenere gli “stakeholders”, ovvero tutte le figure coinvolte nell'assistenza residenziale a bambini e ragazzi.*

*Essi sono: gli stessi bambini e ragazzi, le famiglie biologiche, gli operatori, le organizzazioni d'accoglienza, i servizi sociali per l'infanzia nonché le istituzioni governative nazionali e internazionali”*¹⁷.

Fra questi se ne citano alcuni, perché ritenuti particolarmente significativi per l'intervento messo in atto da Casa Primavera:

¹⁶ Cfr. FICE International, IFCO, SOS-Kinderdorf International, *Quality4Children*, 2014.
<https://www.sositalia.it/getmedia/136ca5da-0123-4b81-a2a9-52239b78fdb7/Standard-Quality-for-Children.pdf>

¹⁷ Ibidem

- ✿ Standard 2: Il bambino è autorizzato a partecipare al processo decisionale.
- ✿ Standard 3: Un processo decisionale professionale assicura la migliore presa in carico del bambino.
- ✿ Standard 6: Il processo di presa in carico è guidato da un progetto educativo individualizzato.
- ✿ Standard 7: Il luogo in cui il bambino è inserito soddisfa i suoi bisogni ed è compatibile con la sua situazione di vita e l'ambiente sociale da cui proviene.
- ✿ Standard 8: Il bambino mantiene i contatti con la sua famiglia d'origine.
- ✿ Standard 11: Il bambino ha la possibilità di partecipare attivamente al processo decisionale che interessa direttamente la sua vita.
- ✿ Standard 15: Il processo di dimissione è pianificato e realizzato in tutte le sue fasi.

e. Esplorare i diritti del fanciullo nelle misure di collocamento: schede di orientamento pratico (INTEGRAS, 2022)

Si tratta un materiale di lavoro molto interessante per gli operatori che è stato recentemente adattato alla realtà ticinese e tradotto nella lingua italiana, ai fini della declinazione concreta dei diritti dei minorenni sanciti nella Convenzione ONU all'interno dei percorsi di protezione e nei contesti di accoglienza etero-familiare.

f. Programma cantonale di promozione dei diritti, di prevenzione della violenza e di protezione di bambini e giovani (0-25 anni) 2021-2024

Detto programma, si situa all'interno della "Strategia cantonale di prevenzione della violenza", con l'obiettivo di promuovere una cultura condivisa dei diritti dei bambini e dei giovani, proteggendoli da ogni forma di maltrattamento e di violenza, favorendo il loro buon trattamento e prendendo a carico le situazioni critiche.

Il Programma si prefigge pertanto di contribuire all'affermazione di tutti i diritti dei bambini e dei giovani sanciti nella Convenzione sui Diritti dell'Infanzia (ONU, 1989) e in particolare:

- ✿ art. 2 sulla non discriminazione
- ✿ art. 3 sull'interesse superiore del minore
- ✿ art.6 sul diritto alla vita e allo sviluppo
- ✿ art.12 sulla partecipazione.

La Strategia è finalizzata anche a consolidare la collaborazione tra le istituzioni pubbliche, comunali, cantonali, nazionali e internazionali e con i partner privati presenti sul territorio per la promozione di una cultura dei diritti e del rispetto dell'infanzia. Il coordinamento di questo programma è assicurato a livello cantonale dall'UFaG.

g. Linee guida per il Riconoscimento ed esame periodico delle condizioni di riconoscimento

Le linee guida per il riconoscimento e l'esame periodico delle condizioni di riconoscimento descrivono i requisiti e la procedura per il riconoscimento e l'esame periodico delle condizioni di riconoscimento di Istituti d'educazione da parte del Dipartimento federale di giustizia e polizia (DFGP). Con gli uffici cantonali preposti (UFaG), indica la procedura per l'apertura di nuovi istituti, valutandone la necessità sul territorio e la qualità del servizio educativo che intende offrire.

Il documento fornisce inoltre importanti orientamenti per sviluppare le basi del lavoro pedagogico e terapeutico, i criteri di ammissione, di trasferimento ed uscita, gli obiettivi e metodi educativi, le necessità formative per i collaboratori, gli aspetti organizzativi, i protocolli e i regolamenti interni e le modalità di collaborazione con la rete territoriale e di partecipazione delle famiglie.

1.5 Vision del CEM

L'approccio educativo di Casa Primavera è finalizzato allo *sviluppo delle potenzialità e dell'autodeterminazione* delle bambine e dei bambini, delle ragazze e dei ragazzi accolti, attraverso *la partecipazione all'elaborazione e all'attuazione dei loro progetti di vita*, in collaborazione con le loro famiglie e con le reti di riferimento.¹⁸

Il concetto pedagogico sviluppa gli *approcci pedagogici inclusivi e dialogico-partecipativi* più innovativi nei percorsi di accompagnamento dei bambini e dei ragazzi in protezione e delle loro famiglie in situazione di vulnerabilità.

L'accompagnamento educativo del CEM si fonda su *una visione ecologica e multidimensionale dello sviluppo umano*. I bambini e i ragazzi sono considerati come persone uniche e già dalla prima infanzia competenti (a livello cognitivo, affettivo-emotivo e sociale), soggetti attivi di un potenziale sviluppo precoce, portatori di bisogni evolutivi, di desideri e di diritti.

La genitorialità viene interpretata in *un'ottica dinamica e multidimensionale* come un insieme di risposte educative ai bisogni evolutivi dei figli. In questa accezione molti genitori che vivono situazioni di vulnerabilità familiare e/o sociale possono trovarsi in una situazione di negligenza parentale, non riuscendo a rispondere ad alcuni bisogni fondamentali dei loro figli¹⁹.

Le modalità d'intervento del CEM pongono particolare attenzione alla *co-costruzione di contesti di vita capaci di ridurre la dimensione istituzionale* a favore della creazione di ambienti familiari congrui ai percorsi di crescita dei soggetti accolti e all'accompagnamento nel più breve tempo possibile al rientro nella famiglia di origine o, qualora ciò fosse controindicato per il benessere e la

¹⁸ Cfr. Art. 9 cpv. 2 e 12 CRC che sanciscono il diritto di partecipazione dei minori e delle loro famiglie; 314a CC e 447 CC che prevedono rispettivamente l'audizione del minore dinanzi all'ARP e il diritto di essere sentito dei genitori applicabili in caso di collocamento ordinato. Deve qui essere fatto riferimento in particolare agli Standard 3, 6, 11 e 17 Q4C.

¹⁹ Cfr. Standard 8 Q4C.

qualità di vita dei ragazzi, in una famiglia affidataria²⁰, compatibilmente con le attuali scarse disponibilità sul territorio.

1.6 Mission del CEM

Casa Primavera ha una capacità di accoglienza di 60 giovani, 38 posti in internato, 20 in esternato e 2 posti in progressione, fruibili da bambini e ragazzi provenienti da tutto il Cantone.

La missione di Casa Primavera è quella di garantire ai bambini e ai ragazzi accolti in regime di internato o esternato, *pari opportunità educative, affettive e sociali* dei coetanei che vivono nelle proprie famiglie.

Casa Primavera offre un *accompagnamento educativo* al percorso di crescita individuale dei bambini e dei ragazzi, nel rispetto della loro dignità e unicità, volto al pieno sviluppo delle loro potenzialità fisiche, cognitive, emotive, formative, professionali e creative.

Principio 4: *Ogni bambino o adolescente dovrebbe vivere in un ambiente di sostegno e protezione, che promuova lo sviluppo completo del suo potenziale. I bambini privi di cura da parte dei genitori, o che beneficiano di un'accoglienza non adeguata, sono particolarmente a rischio di vedersi negato un ambiente appropriato* (Linee Guida ONU sull' Accoglienza Etero-familiare 2009, p. 6).

Casa Primavera in collaborazione con la rete, promuove laddove possibile, percorsi atti a facilitare la riunificazione familiare, favorendo i contatti regolari dei minori accolti con le loro persone significative, accompagnando lo sviluppo di competenze genitoriali, attivando incontri collettivi con e tra le famiglie, sviluppando reti di sostegno esterne.²¹

Principio 49: *Al fine di preparare e sostenere il bambino e la famiglia ad una possibile riunione, la sua situazione deve essere valutata da un soggetto competente o da un gruppo che fornisca sostegno multidisciplinare, e che si consulti con tutti i soggetti coinvolti (il bambino, la famiglia, chi dovrebbe fornire accoglienza), per decidere se la riunione familiare sia possibile e negli interessi del bambino, in quali fasi tale processo si articolerebbe e sotto la supervisione di chi.* (Linee Guida ONU sull' Accoglienza Etero-familiare 2009, p. 16)

²⁰ Cfr. Standard 7 Q4C.

²¹ Cfr. Art. 19 e 20 CRC, art. 273 ss CC, 300 CC, e Standard 4 e 8 Q4C.

Nelle situazioni in cui il ricongiungimento familiare non risulti idoneo per il benessere delle persone accolte, in un'ottica di riduzione dell'istituzionalizzazione, gli interventi del CEM mirano, se possibile, alla creazione delle condizioni per l'affidamento familiare²².

Principio 161: *Il ricongiungimento familiare dovrebbe essere negato solo quando non è negli interessi del bambino, e solo allora si potrebbe pensare ad altre soluzioni stabili e definitive come la kafala della legge Islamica o l'adozione; se anche queste opzioni falliscono, dovrebbero essere considerate altre scelte di accoglienza a lungo termine, come l'affidamento o l'accoglienza in istituto, incluse le case famiglia o altre sistemazioni supervisionate. (Linee Guida ONU sull'Accoglienza Etero-familiare 2009, p.31)*

Casa Primavera, pur ospitando un grande numero di bambini e ragazzi in un'unica struttura, si fonda su una progettualità educativa che pone particolare attenzione alla de-istituzionalizzazione della vita all'interno del CEM e dei percorsi dei ragazzi accolti²³.

Principio 23: *Riconoscendo che le strutture di accoglienza e l'accoglienza etero-familiare sono le une complementari all'altra nella soddisfazione dei bisogni dei bambini, laddove permangono grandi strutture di accoglienza (come gli istituti), l'alternativa deve essere sviluppata in un contesto di generale de-istituzionalizzazione, con precisi obiettivi, che permetteranno la loro graduale scomparsa. Con questo scopo, gli Stati dovrebbero stabilire standard di accoglienza che assicurino la qualità e le condizioni favorevoli allo sviluppo del bambino, come piccoli gruppi di accoglienza che sviluppino programmi individuali, e dovrebbero valutare le istituzioni esistenti secondo questi standard. (...) (Linee Guida ONU sull'Accoglienza Etero-familiare 2009, p. 9)*

Principio 123 *Le strutture che forniscono accoglienza in istituto dovrebbero essere di piccole dimensioni e organizzate intorno ai diritti e ai bisogni dei bambini, in un ambiente che si avvicini il più possibile alla famiglia. Il loro scopo dovrebbe essere generalmente quello di fornire un'accoglienza temporanea e contribuire attivamente alla riunione familiare del bambino o, dove ciò non fosse possibile, ad un'accoglienza permanente e sicura in un ambiente familiare alternativo, ivi inclusa l'adozione o la kafala prevista dalla legge Islamica, dove risulti appropriato. (Principio 123 Linee Guida sull'Accoglienza Etero-Familiare 2009, p.26)*

Cinque équipe educative pianificano e gestiscono la quotidianità istituzionale, promuovono progetti individualizzati per ogni bambino/ragazzo e intrecciano fitte reti di relazioni con le figure famigliari, istituzionali e informali che, in diverso modo e misura, rientrano nel loro contesto di vita.

²² Cfr. art. 19 CRC, vedi anche l'art. 21 cpv. 2 LFam che definisce come prioritario l'affidamento in famiglia affidataria piuttosto che in istituto di un minore che non può vivere all'interno della sua famiglia.

²³ Cfr. 23 LFam, 61 RLFam, vedi anche Standard 6 Q4C.

Ogni singolo gruppo famiglia può accogliere fino a 10 ragazzi di entrambe i sessi, nella modalità residenziale ed offre due posti destinati all'accompagnamento educativo diurno (esternato), rivolti a utenti con situazioni meno problematiche per i quali un supporto educativo più limitato e un sostegno allo studio rappresentano una soluzione efficace, riuscendo al contempo ad evitare l'allontanamento del giovane dal proprio contesto familiare.

Ci sono quattro gruppi verticali in cui la composizione è eterogenea per età e sesso, così da mantenere una dimensione più vicina ad una realtà familiare e favorire il confronto intergenerazionale, e due gruppi orizzontali in cui convivono ragazzi della stessa fascia di età.

Unità abitativa	Età media dei bambini
Cornabò	12/18 anni
Arcobaleno	3/12 anni
Girasole	3/12 anni
Fiamma	3/12 anni
Orizzonte (diurno)	10/18 anni

Fig. 1: Età media dei bambini/ragazzi ospitati nelle diverse unità abitative

In particolare, il gruppo Cornabò è un gruppo orizzontale per adolescenti e preadolescenti che accoglie ragazzi dai 12 anni fino ai 18 anni. Un gruppo orizzontale di questo tipo per adolescenti e preadolescenti permette di favorire una dinamica interna più coesa nelle attività proposte e nei ritmi di vita. In un gruppo orizzontale rivolto a questa fascia d'età si attivano inoltre più facilmente processi di *peer education*.

Anche il gruppo di esterni Orizzonte (esternato) è un gruppo omogeneo e accoglie ragazzi che frequentano le medie, la scuola superiore o l'apprendistato. È un gruppo in cui i ragazzi usufruiscono di un sostegno diurno allo studio e partecipano ad attività durante le vacanze. Nel caso del gruppo di esternato si tratta quasi sempre di collocamenti volontari e solitamente si sviluppa una intensa collaborazione con la famiglia, che riconosce il bisogno di aiuto nella gestione di alcuni aspetti relativi alla crescita dei figli. Talvolta il collocamento in esternato diviene il primo passo per riconoscere un bisogno di sostegno alla genitorialità più importante, favorendo un passaggio graduale ad un collocamento in internato.

Durante il percorso di collocamento, nella fasi di transizioni dall'età della scuola primaria alle scuole medie, il CEM mantiene una grande flessibilità nella scelta del gruppo di accoglienza, cercando sempre di rispettare anche i bambini che non vogliono cambiare gruppo e che vogliono rimanere all'interno del contesto in cui sono cresciuti: questo rende possibile talvolta far sì che adolescenti o bambini più grandi possano aiutare bambini più piccoli e mettere in atto il principio dell'*helper*, per cui attraverso l'aiuto ad altri la persona aiuta sé stessa.

1.6.1 Accompagnamento educativo del CEM

Standard 7: *Il luogo in cui il bambino è inserito soddisfa i suoi bisogni ed è compatibile con la sua situazione di vita e l'ambiente sociale da cui proviene. Il bambino deve crescere in un ambiente inclusivo, di sostegno, protettivo e di cura. Per soddisfare questi criteri ambientali, il bambino deve avere la possibilità di crescere in una famiglia attenta e amorevole. Nel nuovo ambiente di inserimento, il bambino ha la possibilità di costruire una relazione stabile con il proprio adulto di cura e di mantenere i contatti con il suo ambiente sociale²⁴.*

L'accompagnamento educativo e l'organizzazione della vita quotidiana del CEM, nei loro diversi aspetti, si prefiggono lo scopo di favorire la crescita e il benessere dei bambini e dei ragazzi accolti, in un clima partecipativo e responsabilizzante, nel rispetto e nella valorizzazione delle differenze identitarie e culturali, con l'intento di garantirne continuamente l'interesse preminente.

La relazione educativa a Casa Primavera è volta ad accompagnare i bambini e i ragazzi nel loro percorso di crescita verso una situazione di maggior autonomia e autodeterminazione e al recupero delle condizioni di accoglienza nel nucleo familiare di appartenenza o, laddove ciò non fosse praticabile, supportare percorsi di affido familiare.

Per perseguire queste finalità vengono intrecciate fitte relazioni progettuali con la rete esterna formale e informale dei bambini e dei ragazzi e, nel caso di collocamenti ordinati dall'autorità, viene segnalato tempestivamente alla medesima ogni cambiamento importante nella loro vita che potrebbe influire sul loro percorso di collocamento²⁵.

Casa Primavera attraverso l'accompagnamento educativo persegue il raggiungimento dei seguenti obiettivi:

- ✿ rispettare la dignità e i diritti basilari di ogni bambino/ragazzo accolto (cfr. art. 2 CRC)
- ✿ permettere l'autodeterminazione e la partecipazione del bambino/ragazzo e della sua famiglia nelle progettualità che riguardano la sua vita (cfr. art. 9 e 12 CRC e Standard 2,11 e 17 Q4C)
- ✿ orientare, incentivare e sostenere le relazioni del bambino/ragazzo con la famiglia di origine (cfr. art. 3, 9, 20 CRC e Standard 8 Q4C)
- ✿ favorire una vita di comunità gradevole e capace di promuovere lo sviluppo delle potenzialità e delle competenze di autonomia del bambino/ragazzo (cfr. art. 3, 6, 8, 19 e 20 CRC e Standard 7 Q4C)

²⁴ Cfr. Standard 7 Quality 4 Children, <http://www.sositalia.it/getmedia/03ebfa1f-e7c3-447d-a204-34c92b69af62/quality4children-in-italiano.pdf> (consultato il 30.10.2023)

²⁵ Cfr. art. 316 CC.

- ✿ seguire il bambino/ragazzo al fine di permettergli di acquisire le autonomie indispensabili a progettare un futuro nella vita all'esterno del CEM (cfr. art. 3, 6 cpv. 2, 9 cpv. 2, 12, 13, 17, 19, 20, 28 e 39 CRC e Standard 14 Q4C)
- ✿ incentivare e sostenere un iter scolastico e professionale adatto alle inclinazioni e ai desideri di ogni singolo bambino/ragazzo, concepito come un individuo unico e irripetibile (art. 28 e 29 CRC)
- ✿ favorire i processi di socializzazione e di incontro dei bambini/ragazzi accolti
- ✿ incentivare l'evoluzione e/o il recupero delle funzioni genitoriali della famiglia di origine al fine di permettere un ricongiungimento familiare (cfr. art. 19 e 20 CRC)
- ✿ sostenere e favorire l'identificazione di eventuali altri possibili futuri ambienti di vita che possono giovare al benessere e all'autonomia dei bambini e dei ragazzi, attivando la collaborazione degli stessi, della famiglia e della rete.

1.6.2 Servizi e prestazioni erogate

Il CEM è aperto 365 giorni l'anno. Garantisce la copertura educativa dei singoli gruppi famiglia anche la sera (2 educatori compresenti) e durante i week end e le vacanze.

“Il Centro eroga prestazioni di carattere prevalentemente educativo-pedagogico che si sviluppano in un'ottica preventiva e/o riduttiva del disagio minorile e familiare. Per le prestazioni medico-terapeutiche, il Centro ricorre ai servizi sul territorio o a professionisti privati”²⁶. Il CEM eroga, in coerenza con il *Catalogo delle prestazioni CEM* le seguenti prestazioni:

- ✿ Gestione del caso / Accompagnamento educativo
- ✿ Educazione e formazione
- ✿ Animazione e socializzazione
- ✿ Economia domestica

Queste prestazioni sono erogate attraverso una *progettazione dialogica partecipata* continua ed individualizzata.

Pertanto, l'accompagnamento educativo del CEM si sviluppa attraverso le seguenti modalità.

- ✿ L'organizzazione dell'ospitalità in gruppi familiari con un massimo di 12 bambini/ragazzi, caratterizzati da permeabilità e sinergie nelle attività dei diversi gruppi.
- ✿ La co-costruzione, l'attuazione e la co-valutazione di progetti educativi individualizzati con la partecipazione attiva dei bambini, dei ragazzi e delle persone significative delle loro reti formali e informali di riferimento, volti alla graduale acquisizione di autonomie e autodeterminazione.

²⁶ Catalogo cantonale delle prestazioni CEM

- ✿ il sostegno allo sviluppo identitario dei bambini e dei ragazzi, attraverso momenti di dialogo e di condivisione dei vissuti e delle scelte che li riguardano
- ✿ il sostegno alle famiglie per lo sviluppo di competenze genitoriali adeguate a rispondere ai bisogni di crescita dei figli.
- ✿ l'organizzazione di ambienti fisici e relazionali, funzionali al percorso di crescita dei bambini/ragazzi accolti, caratterizzati da un clima familiare, dallo sviluppo di relazioni stabili con gli educatori e dalla possibilità di mantenere i contatti con il proprio ambiente sociale di riferimento.
- ✿ l'organizzazione di una quotidianità fondata su ritualità e ritmi di vita consoni alla fase di crescita dei bambini e dei ragazzi ospitati, con la strutturazione di spazi, tempi e attività volte allo sviluppo di competenze verso una sempre maggior autonomia e autodeterminazione nella gestione della propria vita.
- ✿ l'organizzazione e la gestione della dimensione del gruppo come occasione di confronto e crescita
- ✿ l'eventuale accompagnamento verso servizi di sostegno sociopsicologico, nel quadro di difficoltà specifiche non altrimenti risolvibili
- ✿ il sostegno nella formazione scolastica e professionale, in particolare per quanto riguarda lo svolgimento dei compiti e lo studio individuale
- ✿ l'organizzazione e la gestione di attività ricreative, sportive, artistiche e culturali all'interno e all'esterno della struttura
- ✿ l'accompagnamento ad attività esterne presenti sul territorio, volte a sviluppare processi di socializzazione e integrazione sociale
- ✿ il supporto relazionale con rete informali esterne, come figure familiari di sostegno
- ✿ l'accompagnamento dei ragazzi più grandi che non possono rientrare in famiglia in un percorso di progressione verso una soluzione abitativa e professionale autonoma.

1.6.3 Offerta in ambito scolastico

Tutti i bambini ed i ragazzi accolti a Casa Primavera sono inseriti nelle corrispondenti classi scolastiche, pubbliche o private, presenti sul territorio. Lo sviluppo scolastico è parte integrante della pianificazione educativa. Durante il percorso nel CEM vengono offerte diverse forme di sostegno e accompagnamento formativo, a seconda delle necessità dei singoli bambini/ragazzi:

- ✿ sostegno e accompagnamento nell'organizzazione dello studio e dello svolgimento dei compiti da parte degli educatori del gruppo e degli stagiaire
- ✿ sostegno e accompagnamento formativo su materie specifiche da parte di volontari competenti (es: docenti in pensione Associazione ATTE e privati)
- ✿ lezioni private di sostegno con studenti di scuole superiori o universitarie
- ✿ lezioni di recupero organizzate dalle scuole, anche durante le vacanze scolastiche

- sostegno tra pari di altri ospiti del CEM o compagni di scuola esterni
- promozione della partecipazione a corsi esterni (es: Lingue e sport, corsi Migros...)
- lezioni di sostegno con studenti liceali
- lezioni di recupero con professori delle Scuole Medie.

1.6.4 Offerta in ambito di occupazione e avviamento professionale

Nel CEM sono accolti anche giovani che stanno per terminare il percorso della scuola dell'obbligo o già si trovano ad avviarsi ad una professione o ad una scuola superiore. Come per la formazione scolastica, anche in questo contesto i giovani di Casa Primavera seguono percorsi esterni al CEM. La funzione di orientamento professionale è assicurata dai preposti servizi cantonali.

Questo tipo di accompagnamento è garantito dal CEM e viene attuato dagli educatori di riferimento, in collaborazione con il bambino/ragazzo, la famiglia, l'orientatore scolastico e l'eventuale datore di lavoro.

La scelta di una futura professione o scuola superiore è un momento tanto delicato quanto importante. In questo periodo spesso i giovani attraversano momenti di crisi che richiedono un attento e puntuale supporto da parte delle figure adulte di riferimento.

A tale scopo l'educatore si premura di discutere con il ragazzo e la famiglia sulle possibili ipotesi da valutare in collaborazione con la scuola e l'orientatore. In alcuni casi si organizzano degli stage orientativi per valutare le attitudini, le capacità e la motivazione del ragazzo.

Per i giovani che hanno già intrapreso un percorso di apprendistato l'educatore mantiene i contatti con la scuola, l'ispettore della Divisione professionale e soprattutto con il datore di lavoro. Anche in questi casi la famiglia viene coinvolta il più possibile per condividere il supporto e la motivazione a sostegno del ragazzo.

Può succedere che il giovane esprima un disagio e interrompa la formazione o la scuola e questo comporta una permanenza anche diurna presso il CEM che viene utilizzata dagli educatori per capire i motivi della crisi. Nel caso in cui l'inattività si protragga nel tempo diventa necessario ripensare e rivalutare la situazione. Gli educatori cercheranno in questo caso di aiutare il giovane a mantenere i ritmi della giornata proponendogli attività alternative, all'interno e all'esterno della struttura, affinché possa ritrovare la giusta motivazione a riprendere il percorso interrotto o eventualmente ad attivarne uno nuovo. Il CEM si assume, con la famiglia e gli altri servizi coinvolti nel progetto, l'impegno di accompagnare il giovane nel raggiungimento dell'obiettivo finale.

1.7 Destinatari e criteri di ammissione

Il CEM accoglie di regola bambini e bambine, ragazzi e ragazze, tra i 6 e i 18 anni, che per difficoltà personali e/o familiari necessitano di un supporto educativo e di protezione a breve, medio e/o lungo termine, diurno o residenziale, al di fuori della loro famiglia di origine.

Eventuali eccezioni in riferimento a bambini con un'età inferiore ai 6 anni possono essere valutate se il CEM corrisponde in quel momento alla soluzione più idonea e/o nel caso della necessità di collocamento di fratri. In caso di fratelli e sorelle, si tende il più possibile a garantire una assistenza congiunta al fine di mantenere i loro legami familiari. La loro separazione nell'accoglienza è prevista in via eccezionale, solo se ritenuta utile per il loro benessere, ma anche in queste situazioni si cerca di garantire la continuità nei contatti, purché non condizionino i bambini e i ragazzi in maniera negativa.

Principio 17: *I fratelli per principio non dovrebbero essere separati in collocazioni assistenziali differenti, a meno che non esista un chiaro rischio di abuso o altre motivazioni nell'interesse del bambino. In ogni caso, deve essere compiuto ogni sforzo che permetta ai fratelli di mantenere il contatto l'uno con l'altro, a meno che ciò non vada contro i loro desideri o interessi²⁷.*

Standard 4: *Fratelli e sorelle hanno diritto all'accoglienza congiunta. Durante il processo di accoglienza nella struttura residenziale, fratelli e sorelle hanno diritto all'assistenza congiunta. La separazione è prevista solo se ritenuta utile per il loro benessere. In tal caso, i contatti tra fratelli e sorelle sono sempre assicurati purché non condizionino gli interessati in maniera negativa²⁸.*

Casa Primavera accoglie minorenni la cui richiesta arriva da auto-segnalazione a cura dei servizi sociali così come minorenni beneficiari di una misura di protezione e per cui l'autorità competente, Autorità regionale di protezione, Pretura o Magistratura dei minorenni, ha reputato necessario un affidamento a terzi.

Il percorso di accompagnamento, in relazione alle specifiche necessità dei ragazzi, può proseguire all'interno della struttura fino ai 20 anni, eventualmente nella fase di progressione interna o esterna.

Nella valutazione dell'idoneità della nostra struttura per i bambini e i ragazzi che necessitano di un collocamento viene presa in considerazione la possibilità di far rimanere il bambino il più vicino possibile al suo centro di interessi allo scopo di facilitare il contatto con le sue relazioni significative, formali ed informali e di favorire il potenziale ritorno alla famiglia, nel tentativo di attutire gli impatti negativi sulla sua vita affettiva, sociale e culturale determinati dal collocamento.

²⁷ Cfr. Linee Guida Onu sull'Accoglienza Etero-familiare 2009, p.7

²⁸ Cfr. Standard 4 Quality 4 Children

Principio 81 *Quando un bambino è affidato alle cure dell'accoglienza etero familiare, il contatto con la sua famiglia, e con altre persone a lui vicine, come amici, vicini di casa, e coloro che di lui si occupavano precedentemente, deve essere incoraggiato e agevolato, tenendo sempre a mente quelli che sono gli interessi del bambino e la sua protezione. Il bambino dovrebbe avere accesso alle informazioni sulla situazione dei membri della sua famiglia in assenza di un contatto con loro²⁹.*

In coerenza con la vision e la mission di Casa Primavera anche i genitori e le famiglie dei bambini e dei ragazzi accolti sono considerati destinatari diretti del percorso di accompagnamento educativo, sia in quanto parte attiva nello sviluppo e nell'attuazione dei progetti individualizzati dei loro figli, sia attraverso azioni volte al sostegno alla genitorialità.

1.8 Tipologie di destinatari per cui il CEM non può fornire risposte adeguate

L'organizzazione logistica e pedagogica della struttura non consente di garantire risposte adeguate e un accompagnamento educativo di qualità a bambini e ragazzi:

- ❁ che presentano forme di disabilità mentale e/o fisica grave che richiedono supporti terapeutici specifici o misure architettoniche e logistiche non compatibili con la struttura
- ❁ con gravi problematiche psichiatriche, che necessitano di un supporto medicalizzato e di una presa in carico terapeutica
- ❁ con gravi disturbi del comportamento, che necessitano di una struttura di rieducazione chiusa o semi-chiusa per la protezione di sé stessi e degli altri
- ❁ dipendenti da sostanze psicotrope o in situazione di disagio psichico acuto, che necessitano di una presa in carico in strutture terapeutiche specifiche.

Di conseguenza, in questi tipi di situazioni, Casa Primavera non entra in materia sull'attivazione del processo di collocamento.

1.9 Evoluzione delle tipologie di collocamenti

Negli ultimi anni si è assistito ad un alto tasso di occupazione dei posti a disposizione sia in internato che in esternato. I casi segnalati a Casa Primavera sono seguiti in forma maggiore dall'Ufficio dell'Aiuto e della Protezione. L'ente collocante è prevalentemente l'Autorità Regionale di Protezione o la Pretura. Le famiglie che volontariamente chiedono un collocamento di sostegno coprono circa un terzo dei collocamenti. In prevalenza le autorità richiedono direttamente il collocamento in internato, mentre le famiglie fanno richiesta di un collocamento volontario in egual proporzione tra internato ed esternato. I collocamenti stazionari presso Casa Primavera sono frequentemente rappresentati da bambini e bambine nella fascia di età compresa tra i 7 e 12 anni. Poiché nella maggior parte dei casi i collocamenti si protraggono negli anni, la disponibilità per il

²⁹ Cfr. Linee Guida Onu sull'Accoglienza Etero-familiare 2009, p.20

collocamento di ragazzi più grandi resta molto limitata. Invece il numero di collocamenti nella formula dell'esternato è più frequente con i ragazzi più grandi.

Risulta considerevole il numero di minori che beneficiano di un sostegno terapeutico. Nel corso degli anni non è accresciuto il numero di bambini con un collocamento richiesto dal Servizio Medico Psicologico nella funzione di ente collocante, si è però riscontrata una tendenza all'aumento del numero di bambini che necessitano di una terapia psicologica. Se in passato veniva attivato un supporto psico terapeutico specifico prevalentemente con giovani preadolescenti e adolescenti, oggi è in significativo aumento la necessità di questo tipo di sostegno già per bambini nella fascia di età 7 – 12 anni, che manifestano sempre più una grande sofferenza psichica e difficoltà di gestione delle proprie emozioni.

Negli ultimi anni si è osservata una presenza significativa di bambini e di ragazzi provenienti da percorsi migratori tra le persone collocate. In alcuni casi viene attivata la collaborazione con il Centro di Cadro della Croce Rossa e per il servizio di interpretariato e di mediazione culturale con l'agenzia Derman dell'associazione SOS Ticino. In caso di fratrie, spesso i fratelli maggiori agevolano la comunicazione con i fratelli minori e i famigliari e la struttura.

1.10 Presentazione della struttura

1.10.1 Descrizione della collocazione geografica



Casa Primavera si situa a Lugano, in una zona verde nel quartiere di Molino Nuovo attiguo alla casa anziani Casa Serena. L'entrata principale affaccia sul viale alberato che porta all'USI e al

centro Città. Nelle vicinanze si trovano le scuole, le fermate dell'autobus, i campi sportivi e i principali centri ricreativi.

Da Casa Primavera si raggiungono in pochi minuti a piedi buona parte dei luoghi di svago frequentati dai bambini e dai giovani durante il loro tempo libero o le attività di gruppo.



1.10.2 Descrizione degli spazi individuali e collettivi degli ospiti

Casa Primavera dispone di camere di diversa tipologia (da uno a tre posti letto), di sale adibite al gioco, di ateliers per lo svolgimento di attività ricreative, di un parco giochi, di un campo di calcio e di pallacanestro, di una lavanderia e di una cucina.

Il progetto, elaborato dall'architetto Casella, presenta tre blocchi ben distinti.

Due di essi sono strutturati in modo analogo. Al pianterreno e al primo piano vi sono due appartamenti identici, così strutturati:

- ✿ una camera con servizi per gli educatori
- ✿ una camera con un letto e servizi
- ✿ due camere a 3 letti
- ✿ due camere a 2 letti
- ✿ servizi igienici divisi per sesso, 2 bagni, 2 docce
- ✿ un grande soggiorno
- ✿ una sala da pranzo e due piccole cucine
- ✿ un vano per la pulizia e il deposito delle scarpe

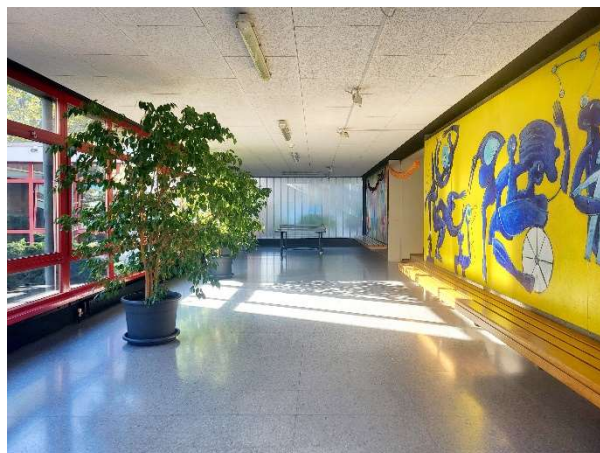
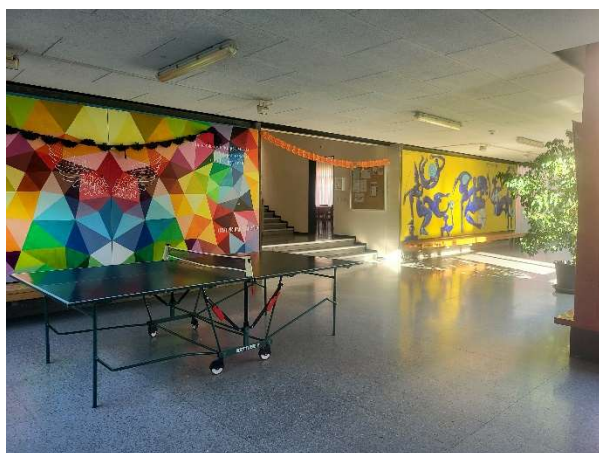




Il terzo blocco, quello principale, accoglie al pianterreno la cucina, una sala pranzo grande, un ufficio e una sala per le riunioni.

L'ampio padiglione coperto, che funge da collegamento tra i vari nuclei, comprende l'entrata principale e gli uffici della Direzione. Viene inoltre utilizzato per feste e manifestazioni particolari (festa natalizia, di chiusura, ...).

Al piano sotterraneo vi sono i locali di servizio quali la lavanderia, una centrale e una utilizzata dai ragazzi del gruppo adolescenti, il deposito cucina, i rifugi, le cantine e alcuni spazi che possono essere adibiti a laboratorio o atelier, in funzione delle necessità.



Al primo piano è invece situato l'appartamento degli adolescenti. Esso è così composto:

- ✿ una camera per gli educatori
- ✿ un bagno con doccia per gli educatori
- ✿ quattro camere a due letti per i ragazzi
- ✿ tre camere singole
- ✿ quattro servizi igienici, due docce
- ✿ una cucina
- ✿ un salone con sala da pranzo
- ✿ un locale pulizia e un deposito per le scarpe.

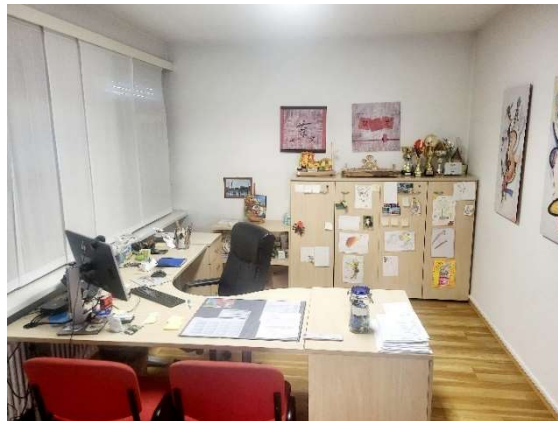
All'interno dei singoli nuclei il giovane ha a disposizione alcuni spazi individuali: lo spazio all'entrata per riporre le proprie scarpe e uno per la propria giacca. Nella stanza ogni ragazzo dispone di un letto, una scrivania per svolgere i compiti, l'armadio per riporre i vestiti e uno spazio dedicato al gioco. Nella zona adiacente alla stanza il giovane ha a disposizione i servizi igienici e le docce. Gli spazi collettivi all'interno dei singoli nuclei sono l'ampio salotto con i vari divani e gli armadi per i giochi del nucleo e alcune librerie, ma anche tutti i tavoli sui quali consumare i pasti, fare i compiti o altre attività.



All'esterno del CEM si apre un ampio giardino all'interno del quale vi sono un campo da calcio, un campo da basket e giochi adatti ai bambini piccoli.



L'équipe educativa dispone di un ufficio comune al piano terra, attrezzato con un computer e una stampante multifunzionale, dove s'incontra e condivide alcune informazioni importanti generali, indicate su apposite lavagnette.



Adiacente a questo ufficio vi è un'ampia sala riunioni per le riunioni d'équipe e di rete ed è anche presente una saletta adibita a colloqui o attività individuali. All'interno del nucleo, gli educatori hanno a disposizione una stanza/ufficio con una scrivania, il computer, gli armadi dove sistemare i propri effetti personali, i servizi igienici e un letto per i turni notturni.



2. PRINCIPI E VALORI DI RIFERIMENTO

PER L'ACCOMPAGNAMENTO EDUCATIVO DEL CEM

Il documento *Riconoscimento e riesame del riconoscimento di istituti d'educazione per minorenni e giovani adulti* definisce che "... È importante prendere in considerazione l'essere umano nella sua globalità, tenendo conto delle sue predisposizioni individuali, del contesto familiare nonché delle imposizioni sociali. Il collocamento in una tale struttura può essere di breve, media o lunga durata"³⁰, inoltre "... Ogni istituto mira a sviluppare nei minori collocati l'autoriflessione, la responsabilità personale nonché la capacità di risolvere i conflitti, il che inciderà sul loro reinserimento sociale al di fuori dell'istituto"³¹

Casa Primavera persegue finalità di tipo educativo e di accompagnamento nel percorso di crescita individuale di ciascun bambino/ragazzo e opera, nel limite massimo possibile, in sinergia con le famiglie, la scuola e tutta la rete di servizi di sostegno presenti nel territorio, nella consapevolezza che la qualità dei risultati conseguibili dipende dal concorso coerente delle risorse di tutte le componenti in campo.

La filosofia di fondo del CEM si basa:

- sul rispetto delle persone, degli ambienti e delle cose
- sul rispetto dell'identità di genere, culturale e spirituale di ciascuno
- sul rispetto delle regole di convivenza condivise della Casa
- sulla responsabilizzazione degli utenti relative alle conseguenze delle proprie scelte e azioni
- sul rendere progressivamente il più autonomi possibile i bambini e i ragazzi nelle diverse dimensioni dello sviluppo dei loro progetti di vita

Il CEM promuove la partecipazione attiva dei bambini e sostiene l'auto-decisionalità e l'auto-organizzazione anche incentivando il mutualismo tra pari. In ogni fase dell'accompagnamento educativo i bambini e i ragazzi vengono informati con trasparenza su tutti i passaggi che li riguardano, in modo da garantire e valorizzare spazi in cui possano agire con protagonismo.

³⁰ *Riconoscimento e riesame del riconoscimento di istituti d'educazione per minorenni e giovani adulti*, Dipartimento federale di giustizia e polizia DFGP, Berna, 2011, p. 3

³¹ Ibidem

2.1 Visione pedagogica dell'uomo

2.1.1 Il concetto di persona e di sviluppo identitario

Gli educatori del CEM, in coerenza con gli orientamenti di fondo del lavoro educativo lavorano con *persone* occupandosi dei vari aspetti della vita quotidiana e dei relativi contesti di vita in cui sono inserite, ponendo particolare attenzione alla complessità dei sistemi relazionali e alla deontologia professionale.

La visione pedagogica dell'essere umano richiede una *postura ottimistica e valorizzante, non giudicante*, diagnostica o deterministica delle sue possibili evoluzioni future. Ogni persona è infatti considerata come un universo unico, in continua evoluzione, nella sua globalità (dimensioni fisica, cognitiva, affettiva, relazionale-sociale, creativa e spirituale), portatrice di potenzialità e talenti bisogni e desideri, risorse, limiti e di diritti universalmente riconosciuti. Un essere inserito in un contesto fisico, relazionale, culturale e ambientale in continua trasformazione. Attore e protagonista del cambiamento, co-costruttore del proprio destino e capace di attivare trasformazioni emancipative.

L'evoluzione degli studi relativi all'identità (Mancini 2010) evidenzia come la stessa non sia una dimensione individuale predeterminata in caratteristiche innate ma di come si sviluppi in modo imprevedibile e dinamico attraverso le esperienze vissute nelle relazioni con i propri sistemi di riferimento. Il concetto di Sé diviene quindi dialogico, composto da un set dinamico di posizionamenti (visioni soggettive del mondo, dinamiche e contestuali), impegnati in un complesso e multidirezionale dialogo che si svolge nell'ambito di un ampio scenario identitario e che esprime la propria modalità di vivere i molteplici ruoli con cui la persona è confrontata nei suoi diversi contesti di vita. I posizionamenti sono forniti di "voci" tra loro in dialogo (Bachtin, 1979). La natura narrativa e dialogica del Sè genera continuamente nuovi posizionamenti, consentendo lo sviluppo del Sè.

Ogni persona sviluppa la propria identità attraverso quattro principali forme di sperimentazione di sé come soggetto:

- ✿ la sensazione di essere in grado di incidere sulla realtà, di modificare gli eventi, di essere responsabile della costruzione della propria identità (senso di agency)
- ✿ il sentirsi un individuo unico, capace di mettere in discussione le ideologie precedentemente accettate e capace di differenziarsi dalle definizioni e dalle aspettative degli altri
- ✿ Il sentirsi un individuo capace di trovare una continuità tra presente, passato e futuro
- ✿ Il sentimento della distanza tra le proprie cognizioni e le proprie azioni che richiama la capacità di autoriflessione.

Sempre secondo Mancini, lo sviluppo identitario delle persone è connotato quindi da un processo attivo durante tutto il percorso di vita. In base alle esperienze dell'individuo nei diversi contesti, l'identità è sottoposta a continui cambiamenti e revisioni. Alcuni di questi cambiamenti possono essere attesi dalle persone, come per esempio quelli che realizzano aspetti desiderati del sé. Altri possono essere percepiti come conferme della propria identità. Altri possono invece minacciare l'identità mettendo in discussione uno o più principi identitari.

Nel percorso di crescita individuale, durante l'infanzia l'identità è prevalentemente percepita come qualcosa di naturalmente dato che deve quindi essere scoperto e osservato, solo successivamente a partire dalla preadolescenza e adolescenza l'individuo acquisisce la sensazione di essere responsabile delle caratteristiche che appartengono al proprio sé.

Nel percorso di accompagnamento educativo di Casa Primavera viene posta particolare attenzione ad attivare e sostenere esperienze positive che consentano l'affiancamento dello sviluppo identitario dei bambini e dei ragazzi accolti, anche attraverso una rilettura sostenibile del proprio passato e della situazione familiare, spesso causa di grande sofferenza e disagio.

2.1.2 La visione ecologica dello sviluppo umano

Ogni persona è un essere complesso, inserito in diversi sistemi complessi in continua trasformazione e interconnessione tra loro. Una delle principali caratteristiche dei sistemi complessi è che le azioni e relazioni tra i diversi elementi dei sistemi influenzano e sono costantemente influenzati dagli altri, seguendo una logica causale circolare, per cui non è possibile risalire ad un'unica causa che produce eventi e cambiamenti significativi. Per comprendere ciò che avviene nelle vite delle persone e concorrere a trasformazioni positive, gli educatori devono quindi saper leggere le situazioni dei bambini, dei ragazzi e delle loro famiglie considerando l'influenza di quanto accade nei loro diversi contesti di vita.

La più nota teoria in ambito educativo in questa prospettiva è la teoria ecologica dello sviluppo umano di Bronfenbrenner, che nel suo testo "L'ecologia dello sviluppo umano" (Bronfenbrenner 1986) riporta come il contesto di crescita abbia un ruolo estremamente significativo nella qualità dell'emancipazione dei bambini. I cinque "sistemi" che, secondo l'autore, compongono l'ambiente di vita di un bambino (ma anche di un adulto) sono infatti strettamente interconnessi in forma concentrica, allontanandosi progressivamente dalla vita concreta del bambino, pur determinando degli effetti significativi nella sua vita:

1. il *microsistema*, che riguarda le relazioni dirette che il bambino stabilisce con i suoi *caregiver* nei diversi contesti;
2. il *mesosistema*, in cui vanno costruite le forme di collaborazione tra gli adulti che sono corresponsabili dello sviluppo dello stesso bambino;
3. l'*esosistema*, formato dalle condizioni esterne in cui avviene la crescita del bambino (ad esempio, la presenza e il funzionamento nel territorio dove risiede la famiglia dei servizi educativi e di altre opportunità e risorse);
4. il *macrosistema*, che comprende i riferimenti politici, legislativi e culturali in tema di infanzia, famiglie e genitorialità che incide sulle pratiche di intervento dei servizi;
5. questi diversi sistemi sono influenzati dal cosiddetto *cronosistema*, che si riferisce ai cambiamenti che si verificano nel tempo in tutti i livelli del sistema complessivo di sviluppo del bambino.

L'assunzione di una visione ecologica è fondamentale in un contesto di accoglienza e accompagnamento di bambini e ragazzi in situazione di protezione, in quanto esso è finalizzato a offrire alle famiglie e ai figli accolti opportunità di rielaborazione di fratture e traumi, e un accompagnamento al superamento delle condizioni di vulnerabilità, in modo che possano riprendere positivamente la loro traiettoria esistenziale.

La *promozione del dialogo e dello sviluppo di processi cooperativi e di co-educazione* tra le persone significative appartenenti ai diversi sistemi in cui il bambino/ragazzo costituisce un approccio di fondo delle metodologie operative attivate durante i percorsi di accoglienza a Casa Primavera.

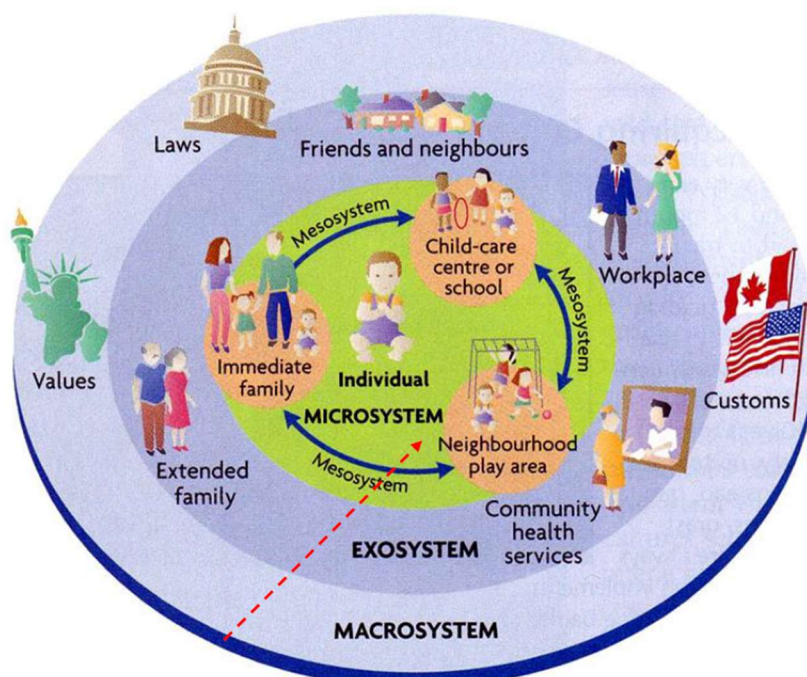


Fig. 2: Il Modello Ecologico di U. Bronfenbrenner

2.1.3 Il lavoro educativo sui bisogni

Dal punto di vista pedagogico ognuno si forma attraverso la risposta soggettiva e sociale ai bisogni (Palmieri 2011). Da questa prospettiva il bisogno non è solo una necessità determinata da una mancanza, non è solo un malessere da estinguere trovando risposte alle proprie esigenze fisiologiche, psicologiche o sociali ma è soprattutto una condizione esistenziale che attiva la motivazione all'empowerment, all'azione, al cambiamento. Se pur spesso connotata da sensazioni e emozioni di disagio e frustrazione è alla base di qualsiasi nuovo apprendimento ed è pertanto da considerarsi anche un'occasione di crescita. Da un punto di vista socioeducativo i bisogni si presentano come stati percettivi emotivi e cognitivi ed è possibile rilevare i due differenti sistemi di bisogni: il sistema dei bisogni evolutivi e il sistema dei bisogni complessi (Paradiso 2020).

🌸 **Il sistema dei bisogni evolutivi**, percepiti nelle situazioni di equilibrio in relazione alla fase specifica del proprio ciclo di vita personale e della famiglia, quali:

- ✦ bisogni primari (respirazione, idratazione e alimentazione, riposo, sessualità, omeostasi - salute e sicurezza psichica, fisica e materiale)
- ✦ bisogni emotivi (affetti, emozioni, intimità, creatività)
- ✦ bisogni sociali (amicizia, famiglia, relazioni significative, appartenenza...)
- ✦ bisogni culturali (vacanze, arte, natura...)
- ✦ bisogni realizzativi (progettualità, formazione, professione, spiritualità, autostima...)

🌸 **Il sistema dei bisogni complessi**, percepiti nelle situazioni di crisi e post-traumatiche, sono caratterizzati dalla spinta a «riparare» stati fisiologici e psicologici compromessi. Nelle situazioni traumatiche e di crisi la percezione e la rappresentazione dei bisogni sono alterate e amplificate dalla condizione di incertezza e instabilità, legate al bisogno di sopravvivenza e di continuità esistenziale. Si rilevano:

- ✦ bisogni di sopravvivenza
- ✦ bisogni di riparazione
- ✦ bisogni di riorganizzazione

L'accompagnamento educativo di Casa Primavera *sviluppa progetti di vita individualizzati* per ogni bambino/ragazzo ospitato ponendo particolare attenzione sia nel rilevamento che nella cura della risposta a entrambi questi tipi di bisogni da parte della rete professionale interna ed esterna, sia con azioni di sostegno alla genitorialità.

2.1.4 Il concetto pedagogico di disagio e l'educazione alla resilienza

Dal punto di vista pedagogico *“La condizione di disagio può essere anche letta come occasione di ricerca di esplorazione di nuovi sguardi, di nuove strategie, di nuovi apprendimenti”* (Palmieri, 2012, pp.29-32). Il disagio non è determinato solo da situazioni oggettive che intercorrono nel percorso di vita delle persone ma il vissuto di sofferenza che ne consegue deriva soprattutto dalla lettura che si attribuisce alla situazione vissuta. Tale lettura è da considerarsi una visione della situazione relativa, storicamente contestualizzabile, influenzata dalla cultura di appartenenza, non è pertanto la “verità”, non è l'unica lettura possibile: pertanto è modificabile. Da un punto di vista pedagogico il disagio va letto quindi come un momento di difficoltà, di crisi nel percorso di vita della persona, non va mai vista come condizione irreversibile. Ogni passaggio evolutivo emancipativo viene preceduto da un momento di crisi delle proprie conoscenze e sicurezze precedenti. La condizione di disagio può essere anche letta come occasione di ricerca e di esplorazione di nuovi sguardi, di nuove strategie, di nuovi apprendimenti.

Gli educatori di Casa Primavera accompagnano quindi i bambini, i ragazzi e le famiglie in percorsi connotati da relazioni di fiducia tese a valorizzare gli aspetti positivi dei loro percorsi di vita e a sostenerli nei momenti di crisi verso l'acquisizione di una consapevolezza che gli stessi possono essere superati, accompagnandoli nello sviluppo delle loro competenze di *resilienza*. Per resilienza si intende *“La capacità o il processo di far fronte, resistere, integrare, costruire e riuscire a riorganizzare positivamente la propria vita nonostante l'aver vissuto situazioni difficili che facevano pensare a un esito negativo”* (Malaguti E. 2005, p. 16) o anche *“Il processo biologico, psico-affettivo, sociale, culturale ed educativo che permette la ripresa di un nuovo sviluppo dopo un evento traumatico”* (Cyrulnik in Malaguti 2005). La resilienza non è data solamente dalla resistenza ai traumi ma anche dall'attivarsi per il superamento delle difficoltà della vita; implica quindi un cambio di prospettiva che richiedere di positivizzare lo sguardo sugli altri, riconoscere le criticità, ma non ridurre la persona ai problemi che vive e valorizzare le potenzialità della situazione.

Gli studi sostengono che la resilienza è il risultato di un equilibrio evolutivo tra gli elementi stressanti del contesto e i fattori di protezione interni ed esterni della persona. Vengono definiti *tutori di resilienza* quelle figure significative che nell'interazione permettono alla persona di “rimbalzare” e di riattivare i processi vitali che sembravano compromessi.

Gli educatori di Casa Primavera assumono il ruolo di tutori di resilienza per i bambini ed i ragazzi di cui si occupano accompagnandoli nello sviluppo di quegli elementi che favoriscono le capacità di resilienza. Malaguti indica i seguenti fattori interni che favoriscono lo sviluppo di capacità personale di resilienza (tratto da Malaguti: Educarsi in tempi di crisi. Resilienza, pedagogia speciale, processi inclusivi e intersezioni, 2020, Aras).

❁ Sistema di Credenze/Valori

- ✚ *Credere in valori ampi*: protezione dell'ambiente, della vita umana, solidarietà, uguaglianza, giustizia sociale
- ✚ *Avere un senso positivo del futuro*: immaginare possibilità, avere speranza, avere delle aspirazioni, esprimere in modo creativo idee sul futuro, avere il desiderio di impegnarsi in azioni di solidarietà sociale.
- ✚ *Possedere una dimensione spirituale*: fede, pratiche contemplative, sentirsi parte di una comunità ampia, essere in connessione con la natura e con altri esseri umani.
- ✚ *Trasformazione*: dare un senso all'avversità, percepire la crisi come un'opportunità di apprendimento, di cambiamento e crescita positiva rispetto alle avversità, accettare ciò che non può essere cambiato, l'incertezza e la finitudine dell'essere umano.
- ✚ *Apprendimento*: imparare a convivere con la dimensione della perdita e della mancanza, del dolore e della fragilità umana.

❁ Processo riorganizzativo

- ✚ *Accettare le avversità* e la condizione che l'evento traumatico ha creato, riconoscere la propria condizione, imparare a riconoscere i punti di forza e le risorse.
- ✚ *Sperimentare situazioni positive di successo* (scolastico, sociale), accogliere le sfide e saperle condividere, saper padroneggiare situazioni complesse in riferimento all'età e alla situazione.
- ✚ *Connessioni*: riconoscere la presenza di legami significativi, essere empatici, sapere rispettare sé stessi e gli altri, prendersi cura degli altri, avere uno scopo, comportamenti prosociali.
- ✚ *Appartenenza*: sentirsi parte di un gruppo o di una famiglia con la quale si condividono legami positivi (fiducia, rispetto, collaborazione), avere aspettative positive nei confronti degli altri.
- ✚ *Competenze*: collaborazione, ascolto, apertura, creatività, flessibilità, problem solving, comportamento proattivo, autonomia, autodeterminazione, consapevolezza e stima di sé, senso di autoefficacia, humor, fiducia in sé stessi e negli altri, leadership positiva.

❁ Processo di comunicazione

- ✚ *Condivisione emotiva*: saper condividere e padroneggiare sentimenti dolorosi (tristezza, sofferenza, rabbia, paura, delusione, rimorso) e sentimenti positivi (gioia, serenità, fiducia, tenerezza, gentilezza, amore).
- ✚ *Competenze di interazione sociale*: rispetto, comprensione, apprezzamento, gratitudine, umorismo, divertimento, condivisione, attesa.

- ✱ *Competenze comunicative:* dare messaggi chiari e coerenti, informazioni precise, comprendere i messaggi che si ricevono, comprende i contesti all'interno dei quali si vive e le consuetudini comportamentali.
- ✱ *Gestione del gruppo:* lavorare in gruppo, saper gestire i conflitti, acquisire competenze di negoziazione, riconoscere i propri limiti e le qualità degli altri membri del gruppo, riconoscere il proprio ruolo e le proprie funzioni.
- ✱ *Pianificazione:* avere obiettivi chiari e concentrarsi su di essi, pianificare azioni concrete per raggiungere i propri scopi, prevedere momenti di svago e di riposo.

Tra i **fattori esterni** che favoriscono lo sviluppo della resilienza personale troviamo i seguenti.

- ✿ **Famiglia:** scoprire, accorgersi di poter contare su legami di amore significativi, stabili e di sostegno che sappiano accogliere lo sviluppo positivo del bambino/ragazzo; sentirsi riconosciuti e valorizzati; essere accompagnati con autorevolezza, amore e rispetto; sentirsi utili all'interno del proprio nucleo familiare; condividere la quotidianità assumendosi delle responsabilità compatibili con l'età e le caratteristiche intra-individuali.
- ✿ **Amici:** riuscire a sentirsi parte di un gruppo, condividere esperienze di successo, condividere interessi, sogni, progetti; sentirsi accolti, ascoltati e compresi; condividere uno scopo comune; avere obiettivi e pianificare azioni comuni; potersi rispecchiare negli altri; prendersi cura uno dell'altro.
- ✿ **Scuola:** avere la possibilità di accedere a sistemi educativi di qualità, poter contare su adulti e coetanei coerenti e significativi capaci di accompagnare il processo di crescita; percepire di poter contare su un progetto educativo capace di promuovere la resilienza individuale aiutando ad affrontare le difficoltà; sentirsi parte della comunità scolastica; partecipare ad attività di gruppo che promuovano competenze trasversali; avere la possibilità di migliorare gli apprendimenti e di acquisire conoscenze.
- ✿ **Risorse del territorio:**
 - ✱ *Servizi di sostegno alla persona:* poter accedere a servizi sociosanitari di qualità per sostenere il processo di accompagnamento e di elaborazione dell'evento di natura traumatica; poter creare legami con adulti significativi che accompagnino il processo di crescita; poter usufruire di servizi riabilitativi precoci; incontrare adulti significativi; poter partecipare a programmi di promozione della resilienza individuale.
 - ✱ *Servizi territoriali:* poter accedere a servizi sportivi, culturali, educativi; poter frequentare centri di aggregazione e gruppi spontanei; poter accedere a servizi accessibili; poter scoprire le proprie risorse e poterle metterle a servizio della comunità; sperimentare nuovi legami significativi partecipando ad attività collettive.

2.2 Visione dei bambini e dei ragazzi accolti nel CEM

A Casa Primavera i bambini e i ragazzi accolti sono visti come “persone” uniche e competenti, dotate sin dalla nascita di uno straordinario repertorio di capacità e potenzialità. In coerenza con i recenti contributi scientifici sullo sviluppo infantile, il bambino viene considerato capace di esprimere i propri bisogni e anche di suggerire agli adulti delle risposte per soddisfarli, autopromuovendo, grazie a delle facilitazioni che gli vengono messe a disposizione nell’ambiente educativo, le proprie potenzialità motorie, cognitive, espressive, emotive, affettive e sociali.

I bambini ed i ragazzi sono individui con dei propri tratti temperamentali, in grado di stabilire relazioni con gli adulti e i coetanei fin dalla nascita con modalità e sensibilità di approccio all’ambiente assolutamente personali, dimostrandosi esseri pensanti, appassionati e curiosi, co-costruttori del proprio percorso crescita. I bambini ed i ragazzi hanno il diritto fondamentale di sviluppare la propria identità attraverso esperienze di vita positive e per questo va garantito loro un contesto favorevole e aperto all’ascolto dei loro bisogni, dei pensieri e desideri.

Dalla sua nascita il bambino ha bisogno prima di tutto di figure che si prendano cura di lui perché possa crescere in maniera globale ed equilibrata. Questo si realizza nel momento in cui gli adulti di riferimento riconoscono e soddisfano i suoi bisogni evolutivi e complessi (di riparazione a seguito di sofferenze fisiche e/o psichiche). Alla luce di queste premesse, un bambino ha bisogno prima di tutto di sentirsi al sicuro e amato, di trovare cioè una “base sicura” su cui contare (Bowlby 1984), di essere protetto dai pericoli, di vivere in un ambiente che gli dia modo di esplorare liberamente, ma in maniera protetta e di fare esperienze secondo i suoi interessi, le sue caratteristiche e il suo livello di sviluppo. Il bambino ha dunque *“(...) bisogno di sentirsi immerso in una fitta rete di relazioni e solidarietà che sia per lui fonte di protezione e di sicurezza e che sappia testimoniargli amore, attaccamento e modelli di convivenza sociale”* (Bondioli e Mantovani, 2016).

A Casa Primavera sono molti i ragazzi accolti tra gli 11 e i 18 anni. È per noi importante essere consapevoli che in qualità di figure di riferimento tendiamo ad avere una conoscenza problematica della preadolescenza e dell’adolescenza, fasi del percorso di crescita che sono oggetto di proiezioni massicce e di rappresentazioni mutevoli da parte degli adulti. Con una formula apparentemente paradossale potremmo dire che gli adolescenti non sono sempre esistiti ma sono stati “inventati”. L’idea di una condizione sociale specifica e distinta che si colloca fra l’infanzia e l’età adulta è infatti databile a poco più di un secolo fa. È con la pubblicazione del celebre saggio *Adolescence* (Stanley Hall 1904) che si teorizza l’esistenza di uno spazio biologico e psicologico a sé e si invitano gli adulti a considerarne specificità e peculiarità. In questo senso l’adolescenza è una costruzione sociale, fortemente influenzata dall’andamento storico-culturale dei contesti. Da un punto di vista educativo appare centrale il tema della *“giusta vicinanza”* nei confronti dei ragazzi e delle ragazze.

L'adulto contemporaneo tende ad oscillare fra l'eccesso di vicinanza da un lato e l'eccesso di distanza dall'altro. Se nel primo caso l'interazione corre il rischio di una sorta di infantilizzazione prolungata degli adolescenti con atteggiamenti di iperprotettività e collusione, nel secondo caso si slitta verso una adultizzazione precoce e un eccesso di responsabilizzazione.

Tradizionalmente questa fase della vita è stata spesso rappresentata e descritta come una fase di passaggio che va "superata" per "entrare nel mondo adulto". La critica a questa visione fisiologico-naturalistica ha consentito di elaborare una prospettiva che intravede nell'adolescenza un'età della vita con compiti di sviluppo chiari ma difficili. I ragazzi e le ragazze sono impegnati ad elaborare una immagine di sé, un processo problematico di costruzione identitaria in relazione alla corporeità e alla dimensione sociale. Sulla base di queste considerazioni generali possiamo individuare tre temi educativi oggi cruciali anche per Casa Primavera: l'integrazione di sé, la relazionalità e la progettualità.

Il benessere di preadolescenti e adolescenti ha a che fare con l'integrazione di sé, della propria identità individuale e sociale. Per questo motivo è importante che i ragazzi sviluppino un'immagine di sé complessa, capace di contestualizzarsi nei diversi ambienti di vita, sperimentando ruoli sociali che consentono di mettersi alla prova. Da questo punto di vista il lavoro educativo contribuisce, attraverso la relazione con gli educatori ad allestire contesti di sperimentazione del sé, dov'è possibile provare e, perché no, sbagliare. Perché è soprattutto dai tentativi e dagli errori che riusciamo a metterci a fuoco, a misurarci davvero con il mondo e con noi stessi.

Anche la dimensione relazionale è oggi imprescindibile. In particolare, assumono un ruolo decisivo le relazioni con adulti non familiari. Sviluppare relazioni con coetanei permette di acquisire maggiore consapevolezza circa gli effetti dei propri comportamenti sugli altri. In un'epoca segnata dall'enfasi dell'individuo e dalla fatica nella costruzione di legami sociali significativi l'educazione è chiamata a sollecitare e coltivare "con" e "fra" ragazzi e ragazze comportamenti prosociali (aiuto, supporto reciproco, collaborazione), non solo per l'importanza che assumono in termini collettivi (cittadinanza, responsabilità coesione) ma anche come fonte di autostima resilienza e sostegno sociale.

Questa dimensione schiude ad una terza sfida educativa altamente contemporanea: la capacità di progettare. Nell'età preadolescenziale e adolescenziale diventa rilevante imparare a collocarsi nel tempo rapportandosi con il passato (infanzia) e con il futuro (adulthood). Solo quando riusciamo a pensarci nel tempo possiamo davvero accedere ad una dimensione progettuale. In un contesto dove prevale una visione negativa del futuro è facile riscontrare fra i ragazzi pensieri e atteggiamenti di sfiducia, disincanto e disillusione. Ed è esattamente per questo motivo che è necessaria una pedagogia del desiderio e del progetto che accompagni soggetti in crescita in questo complesso processo elaborativo. Casa Primavera intende coltivare questa visione

progettuale sia con i bambini che con i ragazzi fin dal loro ingresso in struttura, creando una occasione di maturazione e crescita spesso trascurata all'interno delle famiglie contemporanee.

All'interno di questo processo di accompagnamento educativo allo sviluppo identitario ci pare di grande importanza la questione della percezione di autoefficacia (alta o bassa) dei ragazzi e delle ragazze. Il costrutto di autoefficacia è stato messo a punto Albert Bandura (Bandura 2012) e si riferisce alla percezione di sé come capace di ottenere un dato effetto e di raggiungere uno scopo, di essere all'altezza di determinati eventi. Le convinzioni di autoefficacia sono il motore motivazionale dell'agentività umana, cioè la capacità di agire intenzionalmente nel contesto sociale in cui si opera per generare un cambiamento: se le persone pensano di non essere capaci di produrre un effetto su una data situazione non investono energie nell'azione. L'autoefficacia non è dunque una misura delle competenze possedute, ma la credenza che la persona ha in ciò che è in grado di fare in diverse situazioni con le capacità che possiede. Possiamo quindi dire che l'efficacia personale è una capacità generativa in cui le abilità cognitive, sociali, emozionali e comportamentali sono coordinate e organizzate in modo efficace rispetto ad uno scopo specifico. La ricerca ha mostrato una correlazione significativa fra autoefficacia adolescenziale e motivazione, apprendimento, autoregolazione e successo scolastico. In virtù di queste considerazioni è importante che i programmi educativi mirino a sviluppare abilità che aiutino i ragazzi ad essere maggiormente protagonisti della propria vicenda esistenziale.

Sappiamo che ragazzi e ragazze con alta autoefficacia tendono a mettersi in gioco più facilmente, trovano spazio per esprimersi, sono più costanti nel portare avanti un'attività e raggiungono risultati mediamente soddisfacenti, sia a livello scolastico che sportivo. Una maggiore fiducia in sé stessi, fra l'altro, significa anche più alta soddisfazione e benessere psicologico.

A situazioni di bassa autoefficacia si correlano atteggiamenti e comportamenti dove è più probabile la tendenza alla rinuncia di fronte ad un ostacolo, una generale insicurezza, la ritrosia a mettersi in gioco, l'attribuzione delle colpe dell'insuccesso ad altre persone o a fattori esterni. Molto spesso ad una bassa autoefficacia si abbina anche una bassa autostima, in una spirale di sfiducia e negatività che alimenta disagio e malessere.

A Casa Primavera l'accompagnamento educativo è volto a promuovere sia l'autoefficacia sia l'autostima dei bambini e dei ragazzi accolti. La parola autostima deriva dal verbo latino «*aestimare*», che significa sia "determinare il valore". Secondo Bandura la stima di sé rappresenta quindi generalmente il modo in cui ciascuno vede e valuta sé stesso.

L'attribuzione di valore (esplicita o implicita) che l'individuo si conferisce è in gran parte determinata da:

- le aspettative dell'individuo su sé stesso
- la raggiungibilità o meno dei modelli di riferimento
- la qualità delle relazioni sperimentata
- i feed-back ricevuti in ambito sociale, lavorativo ed affettivo.

Il contesto educativo del CEM attraverso l'affiancamento in esperienze di vita e relazionali positive pone particolare attenzione anche nei momenti dialogici (colloqui, gruppi, incontri di rete) a supportare i bambini e i ragazzi in tutti gli elementi determinanti il processo di costruzione di autostima.

2.2.1 La promozione del benessere e dell'autodeterminazione dei bambini e dei ragazzi

Secondo gli approcci più recenti della psicologia positiva il benessere psicologico è un costrutto multidimensionale che comprende diverse dimensioni relative all'autorealizzazione della persona intesa come attualizzazione delle potenzialità individuali e della costruzione di significati.

Ryff e Singer hanno elaborato un modello *a sei dimensioni per promuovere l'autodeterminazione e il benessere psicologico* (2001): queste sei dimensioni si situano lungo un continuum che va dal passato e attraverso il presente conduce al futuro, in una danza temporale continua.

Rispetto al passato troviamo le dimensioni dell'accettazione di sé e dell'autonomia. In particolare, l'**autonomia** ha a che fare con la capacità del soggetto di **autodeterminarsi**. Il benessere psicologico della persona è legato alla capacità dell'individuo di avere un *locus of control* interno stabile, che permette all'individuo di valutarsi sulla base dei suoi standard personali e non sulla base all'approvazione degli altri.

L' *accettazione di sé* è un aspetto fondamentale della salute mentale, dell'autorealizzazione e del funzionamento ottimale. Nello specifico, essa può essere considerata come un'attitudine positiva verso sé stessi che ha come fulcro la capacità di esplorare i propri limiti e la capacità di valutare positivamente ciò che si è. È un'attitudine che consolida l'autostima a lungo termine e che richiede la consapevolezza sia dei propri punti di forza che di debolezza.

Rispetto al presente risulta fondamentale *costruire buoni legami* e sviluppare una buona padronanza ambientale. L' avere buoni legami è importante perché la salute mentale è fortemente promossa e coadiuvata dalla presenza di persone significative e di relazioni che si basano sulla fiducia, così come dalla abilità di amare e di provare empatia.

Anche la *padronanza ambientale* è fondamentale oggi in quanto fa leva sulla capacità individuale di scegliere o creare un ambiente che si ritiene congruo con il proprio benessere fisico e psichico, così come la capacità di adattarsi a ambienti complessi e di mettere in atto cambiamenti con creatività. In relazione al futuro sono fondamentali le dimensioni dello **scopo nella vita** e della crescita personale. In particolare, lo scopo nella vita ha a che fare con la creazione di senso e la presenza di una direzione della propria esistenza, che sono viste come sfide cruciali per poter avere una vita serena e felice. A tal proposito è fondamentale la presenza di convinzioni profonde che danno un significato e uno scopo alla vita, capaci di trascendere la dimensione materiale.

Anche la *crescita personale* è una delle due dimensioni maggiormente orientate all'ottica futura. Il funzionamento psicologico ottimale richiede che ci sia un continuo sviluppo del proprio potenziale

così come una tendenza a crescere e realizzare sé stessi. In particolare, un individuo prova benessere se è in continuo divenire e si trova a confrontarsi con nuove sfide e nuovi compiti.

Le *pratiche ascolto e co-osservazione di ogni bambino/ragazzo*, elaborate dagli educatori di Casa Primavera sono state concepite con metodologie e strumenti **atti a identificare le sue caratteristiche individuali**, i suoi bisogni, aspettative e desideri, i punti di forza e gli aspetti da rinforzare della relazione tra bambino/ragazzo, la famiglia e le altre figure significative, integrando gli elementi e le dimensioni evidenziati nelle teorie di riferimento citate nel presente documento.

2.3 Visione delle famiglie in situazione di vulnerabilità

Casa Primavera *favorisce i contatti dei bambini e dei ragazzi accolti con le loro famiglie di origine*, tranne nelle situazioni in cui ciò risulti in contrasto con l'interesse superiore del minore, attivando misure di accompagnamento e di sostegno alla genitorialità all'interno e/o all'esterno del CEM.

Standard 8: *Il bambino mantiene i contatti con la sua famiglia d'origine.*

Viene incoraggiato, mantenuto e supportato il rapporto del bambino con la sua famiglia d'origine se questo rientra nei migliori interessi del bambino

- *“(...) La struttura d'accoglienza e il caregiver sostengono il legame tra il bambino e la sua famiglia d'origine (...). L'affidatario aiuta il bambino a familiarizzare con il proprio vissuto e lo incoraggia a mantenere i contatti con la sua famiglia d'origine e il suo background sociale, religioso e culturale. L'affidatario informa periodicamente la famiglia d'origine sullo sviluppo del bambino.*
- *La famiglia d'origine è coinvolta nella vita del bambino. La struttura d'accoglienza e la famiglia d'origine definiscono chiaramente i ruoli, i diritti e le responsabilità relative allo sviluppo del bambino nel rispetto delle leggi nazionali.*
- *La struttura d'accoglienza sostiene la famiglia d'origine nel comprendere la situazione del bambino e la incoraggia ad aiutarlo.*
- *La frequenza e la qualità dei contatti viene periodicamente valutata. I contatti avvengono in conformità al Progetto Educativo Individualizzato e/o in base a ogni accordo formulato su questa questione”³².*

³² Cfr. Standard 8 Q4C

Nella nostra concezione è molto difficile accompagnare in modo adeguato i ragazzi che hanno vissuto in famiglie vulnerabili verso un percorso di crescita serena e armoniosa senza una chiara e trasparente **progettualità che preveda misure di sostegno e affiancamento ai genitori, in collaborazione con la rete di protezione.**

Le situazioni di vulnerabilità con cui queste famiglie sono quasi sempre confrontate non vengono lette dagli educatori del CEM in un'ottica giudicante, ma con una postura di accoglienza e ascolto atta a comprendere insieme come accompagnare i percorsi di crescita dei bambini e dei ragazzi e come sviluppare le loro competenze genitoriali. La genitorialità viene interpretata in un'ottica dinamica e multidimensionale come un insieme di risposte educative ai bisogni evolutivi dei figli.

In questa accezione molti genitori che vivono situazioni di vulnerabilità familiare e/o sociale non riescono a rispondere in maniera efficace ai bisogni di crescita dei loro figli ponendosi in una condizione di *“negligenza parentale”*, intesa come *“una carenza significativa di risposte o un’assenza di risposte ai bisogni di un bambino, bisogni riconosciuti come fondamentali sulla base delle conoscenze scientifiche attuali e/o dei valori sociali adottati dalla collettività di cui il bambino è parte”* (Lacharité, Éthier e Nolin, 2006). Saper fare bene i genitori significa saper rispondere ai bisogni di crescita dei figli, con la consapevolezza che nessun genitore riesce a rispondere a tutti i bisogni dei figli.

Nelle famiglie che vivono delle fragilità materiali, sociali e/o psicologiche tali da rendere necessari aiuti esterni, le competenze genitoriali vanno sostenute attraverso un complesso di interventi complementari e mirati a salvaguardarle e ampliarle. È dimostrato che le strategie di affiancamento e supporto alle famiglie si rivelano efficaci solo se si tiene conto della peculiarità del loro funzionamento e universo di significati, dal momento che *“non esistono forme ‘universalmente valide’ di parenting, ma piuttosto differenti modi di essere genitori ‘sufficientemente buoni’.* *I comportamenti e i discorsi delle mamme e dei papà possono essere allora compresi solo se vengono collocati nella cornice dei significati culturali e dei valori del contesto familiare e sociale in cui sono prodotti e si esprimono”* (Bornestein, Venuti, 2013; Milani, Zanon, 2015; Rogoff, 2004).

Gli approcci allo sviluppo della *resilienza* evidenziano come sia importante aiutare le famiglie a consolidare e sviluppare i propri “fattori protettivi” nell’accompagnare la crescita dei bambini, che possono andare a riparare e compensare i “fattori di rischio” presenti nel nucleo e nell’ambiente di vita (Milani, Ius, 2010). Le risorse per favorire l’esercizio di positive funzioni genitoriali si possono quindi reperire anche all’interno della famiglia, nonostante questa sia caratterizzata da uno stato di “turbolenza” materiale o relazionale.

A Casa Primavera le prestazioni educative orientate al sostegno alle famiglie sono gestite e coordinate dagli educatori di riferimento dei bambini e dei ragazzi.

Il loro intervento si avvia partendo da un'attitudine di accoglienza, ascolto e confronto che non sia giudicante e miri alla lettura dei loro bisogni ed al riconoscimento delle loro risorse. L'azione educativa, in questa ottica, tende a realizzare un accompagnamento e un sostegno senza sostituirsi a loro nel ruolo genitoriale.

Il coinvolgimento delle famiglie nello sviluppo del progetto di vita dei bambini/ragazzi a partire dal processo di ammissione, accogliere la loro sofferenza e concedere lo spazio necessario ad esprimere dubbi, preoccupazioni e timori sono i primi passi per avviare una comunicazione trasparente. In questa fase è importante presentare gli spazi del CEM e la quotidianità istituzionale in modo da favorire una continuità educativa tra famiglia e CEM, oltre a consentire ai genitori di immaginare i figli nei momenti di vita nel nuovo contesto. La partecipazione dei genitori ed il loro coinvolgimento in ogni azione educativa significativa, consente loro di avere un ruolo attivo nel percorso di crescita dei figli, di non sentirsi esclusi mantenendo la loro centralità all'interno del progetto.

Includere la famiglia nell'azione educativa non può esimersi dal riconoscere la funzione cruciale che la stessa riveste nella vita del minore e dal presupposto che è possibile conoscere a fondo un bambino/ragazzo senza approfondire la conoscenza del contesto familiare in cui è cresciuto.

Nella consapevolezza che il collocamento può rappresentare un momento doloroso e traumatico di distacco, cerchiamo di valorizzare le risorse dei bambini/ragazzi e di chi li circonda nell'ottica di minimizzare i vissuti di sofferenza e favorire lo sviluppo di capacità di resilienza. Per creare un rapporto di fiducia con i bambini/ragazzi accolti, è necessario, laddove è possibile e in coerenza con le misure di protezione, che i suoi riferimenti familiari siano parte attiva del progetto di collocamento, riconoscano i professionisti come partner nel loro impegno educativo e ne condividano finalità e obiettivi. Ogni incontro con le famiglie, formale o informale, diviene l'occasione per curare la relazione, per abbattere eventuali barriere, nella **ricerca di un dialogo aperto e trasparente fondato sulla reciproca fiducia**. Lo scambio di opinioni e di informazioni tra il genitore e gli educatori è anch'esso molto importante e permette al genitore di condividere gli avvenimenti quotidiani.

I contatti con la struttura, in particolare con gli educatori di riferimento, sono costanti e si concretizzano attraverso colloqui telefonici informativi, incontri regolari in struttura e riunioni di rete a cadenza regolare. A dipendenza della situazione vi sono incontri mensili, bimensili o trimestrali. La possibilità di accedere a occasioni di contatto e incontro tra i bambini/ragazzi accolti e le loro famiglie è sempre vincolato ad un'attenta valutazione dell'influenza che la stessa potrebbe avere sul loro percorso di crescita da parte degli educatori e della Capostruttura, attraverso gli strumenti di co-osservazione e i regolari contatti con la rete. In questo senso si pone particolare attenzione a non creare aspettative non raggiungibili né alle famiglie né ai ragazzi.

Durante i colloqui volti allo sviluppo e al sostegno del progetto di vita dei bambini/ragazzi i genitori sono accompagnati in un processo di co-osservazione dei figli attraverso *la Mappa di osservazione del bambino/ragazzo*³³ che favorisce lo sviluppo delle competenze genitoriali, acquisendo maggior consapevolezza dei bisogni emancipativi e complessi e capacità di individuare possibili risposte funzionali alla loro crescita e al loro benessere.

Casa Primavera, a seguito di alcune esperienze positive già attivate, intende sviluppare l'organizzazione di attività e momenti privilegiati di incontro all'interno del CEM allo scopo di offrire la possibilità a genitori e figli di trascorrere dei momenti relazionali di qualità, in un clima sereno e in una situazione di protezione. Ad esempio, la cessazione dell'utilizzo del refettorio per la consumazione dei pasti dei gruppi ha dato modo di sperimentare questo spazio per lo svolgimento delle attività con le famiglie. Da queste esperienze è in atto lo sviluppo di un progetto per ripensare a questo spazio per creare una zona ristorante in cui invitare la famiglia o altre persone di riferimento per il minore.

Laddove esistono le condizioni per avviare un percorso di accompagnamento della famiglia, nel recupero della propria funzione genitoriale, il CEM organizza incontri regolari di sostegno educativo ai quali spesso partecipa l'assistente sociale capo progetto ed eventualmente il curatore.

Quando le autorità individuano la necessità di attivare misure relative ai diritti di visita il CEM collabora con i Punti di incontro di Casa Santa Elisabetta, di Comunità Familiare o Culla Arnaboldi. Qualora si renda necessario, in accordo con le autorità ed i servizi implicati, Casa Primavera può gestire occasioni di diritto di visita.

Due i momenti conviviali durante i quali tutte le famiglie sono ospiti del CEM, la festa di fine anno e la cena di Natale. In tali occasioni lo scambio tra genitori e figli é spontaneamente creato dall'atmosfera serena ed accogliente che tutto il personale del CEM, (educativo, alberghiero ecc..) si sforza di creare.

Nei casi in cui se ne individui la necessità Casa Primavera, in accordo con i referenti della rete, attiva collaborazioni con famiglie di appoggio affidabili che garantiscono la possibilità al bambino/ragazzo di trascorrere del tempo in un contesto familiare positivo all'esterno dal CEM.

³³ V. allegato PDV E PROCESSO DI ACCOMPAGNAMENTO - 03 Mappa di osservazione del bambino

2.4 L'approccio alla deistituzionalizzazione e il valore della quotidianità nel lavoro educativo del CEM

Casa Primavera, consapevole dei rischi legati ai processi di istituzionalizzazione, si impegna ad organizzare il contesto educativo del CEM e le modalità di accompagnamento educativo dei bambini e dei ragazzi cercando il più possibile di superare i possibili impatti negativi di un collocamento in struttura.

A partire dagli anni '60 del secolo scorso ha preso corpo nei paesi più avanzati, una profonda riflessione circa i limiti e i rischi dei processi di istituzionalizzazione di bambine e bambini. Se da un lato, prima gli istituti e poi i CEM, hanno rappresentato e tuttora rappresentano una importante risposta ai bisogni di tutela e protezione nelle situazioni di vulnerabilità e crisi familiare (in particolare di fragilità genitoriale), dall'altro lato gli avanzamenti nel campo della psicologia dell'età evolutiva hanno mostrato l'importanza di relazioni di cura personalizzate. Gli aspetti più problematici della istituzionalizzazione, soprattutto se precoce e prolungata, chiamano in causa la rarefazione dei legami affettivi significativi, l'assenza di un modello familiare positivo e costruttivo e la separatezza dall'ambiente esterno. Nella sua forma più problematica l'istituzionalizzazione si presenta come un dispositivo nel quale tutti gli ingredienti costitutivi del fenomeno educativo sono presenti (tempi, spazi, corpi, rituali e così via) ma si mostrano più orientati alla conservazione dell'istituzione in quanto tale che alla crescita sana e positiva dei soggetti di cui si prende cura.

Se in alcuni paesi queste critiche hanno portato ad un superamento tout court del modello istituzionale, in altri hanno significato un profondo processo di revisione e rinnovamento di principi e pratiche. Al centro di questi processi di rinnovamento troviamo una cultura organizzativa e pedagogica che, nella sua forma più tradizionale, si presenta con i seguenti caratteri: rituali ripetitivi e asettici del personale in servizio; una scansione dei ritmi di vita quotidiana dettata dai turni di lavoro degli operatori; interazioni rapide, precise e professionali; un certo grado di standardizzazione dei processi orientata all'efficienza e all'ordine.

I limiti di questa impostazione non sono riconducibili alle forme più gravi di incuria o, addirittura, di cattiva gestione, quanto alla scarsa opportunità di esperienze di relazione e socievolezza.

Un significativo rinnovamento del modello pedagogico delle istituzioni, volto il più possibile alla deistituzionalizzazione dei percorsi educativi, fa perno sulla cultura della familiarità e domesticità proprio quando la famiglia naturale non riesce a svolgere la propria funzione di accudimento, sostegno e crescita.

Da questo punto di vista l'istituzione per bambini e bambine può essere concepita e praticata come una comunità di vita temporanea, uno spazio-luogo protetto e aperto, accogliente e raccolto, capace di conciliare la tensione dei bambini e dei ragazzi alla libertà e all'autonomia, con la preoccupazione degli adulti di assolvere i doveri di tutela e protezione.

Per Casa Primavera concepire l'istituzione come una comunità di vita significa attribuire un ruolo significativo alle pratiche della vita quotidiana, alla microfisica dei gesti e dei riti. Costruire una routine comunitaria vuol dire coinvolgere attivamente e direttamente i bambini e i ragazzi nella produzione e riproduzione della quotidianità, in routine condivise che implicano attività ricorrenti e prevedibili che favoriscono la certezza di appartenere ad un gruppo. Il fare quotidiano di ognuno riguarda gli spazi-luoghi condivisi e le pratiche sociali: dalla pulizia al cibo, dallo studio al tempo libero. Ma non si tratta di un mero "fare". Fare la spesa, cucinare, sistemare la camera, progettare una vacanza, piantare fiori in giardino, realizzare un murales sono pratiche che diventano "ancoraggi" socio-cognitivi che consentono ai bambini e ai ragazzi in crescita di apprendere ad avere cura di sé e del mondo prossimale all'interno di confini amichevoli e relativamente confortevoli della vita quotidiana. Le routine comunitarie sono il frutto di processi collettivi, che hanno componenti cognitivo comportamentali, in cui il prendersi cura diviene un'espressione della relazione che lega fra loro i diversi soggetti della comunità. In assenza di una famiglia presente, con difficoltà di accudimento, servono istituzioni di carattere comunitario, capaci di ricostruire un setting familiare, protettivo e promozionale nello stesso tempo.

La concezione di accoglienza etero-familiare a cui si ispira il lavoro educativo del CEM fa riferimento all'allestimento di un "ambiente terapeutico globale" (Winnicott, 1965; Bastianoni, 2000; Bastianoni, Baiamonte, 2014) in cui la relazione educativa, le azioni specifiche di affiancamento e soprattutto l'organizzazione della quotidianità sono intenzionalmente strutturate in modo da svolgere una funzione supportiva e riparativa rispetto alle precedenti esperienze difficili delle persone accolte. In questa accezione la vita quotidiana nel CEM diviene un contesto progettato nella sua globalità per realizzare l'intervento educativo e riabilitativo, rifiutando la separazione fra un *setting* della normalità e un *setting* a parte per le azioni di accompagnamento e supporto con i bambini/ragazzi e i genitori: tutti i momenti e gli spazi della giornata hanno quindi rilevanza profondamente educativa e riabilitativa.

Il sistema familiare che viene accolto insieme ai bambini/ragazzi necessita di un approccio valorizzante rispetto alle proprie risorse, anche se in quel momento disattivate per varie forme di fragilità, incoraggiante e favorevole alla revisione dell'immagine di sé come adulti e genitori incentrata non prevalentemente sulle mancanze e quindi a nuovi apprendimenti e capacità.

Partendo dagli obiettivi del progetto individuale e collettivo vengono sviluppate le motivazioni con cui viene pianificata la quotidianità con il massimo grado possibile di partecipazione di tutti gli attori. Questa modalità promuove il processo di empowerment grazie alla facilità di rappresentazione a livello mentale e riproducibile a livello esperienziale con progressiva autonomia, trasformandosi in nuove competenze.

Vygotskij³⁴ ha elaborato il concetto di “zona di sviluppo prossimale”, definibile come la distanza tra il livello di competenza attuale di un bambino o un ragazzo in un certo ambito di conoscenza e il grado di abilità che la stessa persona può raggiungere quando svolge lo stesso compito con l’aiuto di qualcuno che in quell’attività è più esperto. Bruner³⁵ riprende la concezione di “sviluppo prossimale” e la amplia ulteriormente con il concetto di *scaffolding*, traducibile come “impalcatura”, intesa come una struttura per la costruzione sicuramente solida, ma sempre temporanea e destinata ad essere smontata. Nel lavoro educativo quotidiano di Casa Primavera questa “impalcatura” indica il supporto offerto al bambino/ragazzo dagli educatori e dagli altri ospiti già “esperti” per portare a termine un’attività, fornendogli però nello stesso tempo gli strumenti perché possa realizzarla in futuro in maniera progressivamente più autonoma, considerando quindi l’aiuto solo come un ausilio transitorio.

Standard 14: *Il bambino / giovane viene continuamente preparato a una vita indipendente*

- *Il bambino/ragazzo è supportato a forgiare il suo futuro fino a diventare sicuro di sé, autosufficiente e membro attivo della società. Ha accesso all'istruzione e ha l'opportunità di fare esperienze e sviluppare capacità di adattamento.*
- *Il bambino/ragazzo è incoraggiato a sviluppare la propria autostima. Questo gli conferisce forza e sicurezza nell'affrontare le difficoltà³⁶.*

2.4.1 La strutturazione della vita quotidiana a Casa Primavera

Durante la settimana la giornata viene strutturata con momenti dedicati alle diverse attività per rispondere alle necessità di crescita dei bambini e dei ragazzi accolti.

Di seguito l’esempio di una giornata tipo al CEM, tenendo in considerazione che molte attività sono personalizzate in relazione ai Progetti di vita dei bambini/ragazzi.

Mattina

- ✚ Sveglia alle 7 o in orario diverso per adolescenti e preadolescenti per riuscire a prepararsi per raggiungere la scuola o il posto di lavoro
- ✚ Nei gruppi verticali si fa la colazione insieme. I bambini/ragazzi apparecchiano a turno la sera prima e ognuno sparcchia il proprio posto
- ✚ Ritiro in camera per lavare denti, vestirsi e rifarsi il letto
- ✚ I bambini e i ragazzi vanno a scuola dell’infanzia/ scuola/ /apprendistato/posto di lavoro. I più piccoli vengono accompagnati a piedi o con il furgone LIS dagli educatori

³⁴ J. Bruner, Il processo educativo. Dopo Dewey, Armando Editore, 2016, Roma

³⁵ Ibidem

³⁶ Cfr. Standard 14 Q4C.

- ✚ Chi non va a scuola o al lavoro svolge attività all'interno/esterno del CEM organizzate con gli educatori. Alcuni vanno al CPE
- ✚ I bambini ed i ragazzi delle scuole elementari e medie solitamente rientrano al CEM per il pranzo, preparato dalla mensa e si mangia in gruppo – i ragazzi sparcchiano/ i piatti vengono lavati in cucina

🌸 *Pomeriggio*

- ✚ Dopo pranzo i bambini e i ragazzi si lavano i denti e rientrano a scuola (tranne il mercoledì)
- ✚ Verso le 16.30-17 i bambini e i ragazzi che vanno a scuola rientrano
- ✚ Al rientro vi è un momento dedicato alla merenda preparata dalla cucina o dagli educatori
- ✚ Dopo la merenda vi è il tempo dedicato ai compiti e allo studio, in camera o negli spazi comuni, con il sostegno laddove necessario degli educatori
- ✚ Nel tardo pomeriggio vi è lo spazio dedicato ad attività sportive o di tempo libero, ai diritti di visita, ai colloqui con figure della rete esterna (assistenti sociali, curatori, psicologi SMP...). Le attività esterne sono personalizzate. Laddove necessario gli educatori di picchetto accompagnano i bambini e i ragazzi.
- ✚ Nel tardo pomeriggio vengono anche talvolta proposte attività interne (riunioni con i bambini/ragazzi, possibili proposte attività interne o esterne in base alla stagione, decise e progettate con gli ospiti. La riunione con i bambini/ragazzi ha cadenza settimanale, prima di cena con i piccoli e dopo cena i più grandi)

Durante i week end alcuni bambini e ragazzi rientrano in famiglia. Con chi rimane in foyer gli educatori sviluppano attività di gruppo o individuali, all'interno o all'esterno del CEM, coerenti con i progetti di vita individualizzati e con la dimensione di vita di gruppo.

Nei week end gli educatori dell'équipe di ogni unità abitativa gestiscono la turnistica della copertura all'interno dello stesso gruppo. Di regola è prevista la copertura 24 ore di un educatore fino a un massimo di cinque bambini/ragazzi. Sopra questo numero è prevista la compresenza di due educatori. Qualora si presenti la necessità viene integrata una ulteriore copertura mirata per lo svolgimento di attività specifiche o di misure di accompagnamento e protezione.

3. DIMENSIONE ORGANIZZATIVA

3.1 Organigramma

L'aggiornamento del Concetto Pedagogico ha permesso di rivedere l'organigramma e l'organizzazione del lavoro declinando un approccio che prevede una maggior partecipazione del personale ai processi decisionali e una maggior condivisione delle responsabilità (in allegato l'organigramma aggiornato³⁷).

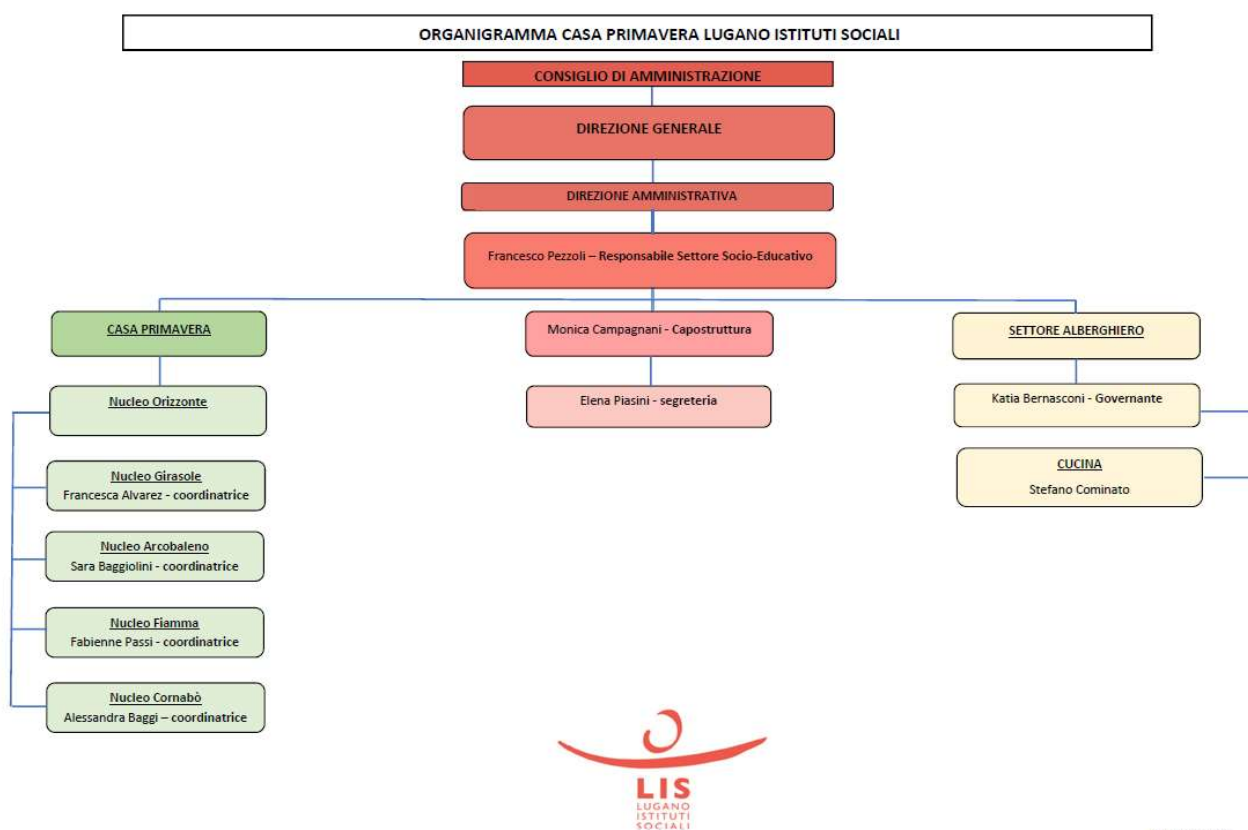


Fig. 3: Organigramma di Casa Primavera

Lugano Istituti Sociali è rappresentata dal Consiglio di Amministrazione, dal Direttore generale e da quattro responsabili di settore subordinati: responsabile finanze, risorse umane, sanitario e Socio-Educativo.

In via subordinata la Direzione di Casa Primavera è costituita dal Responsabile del Settore Socio-Educativo LIS, il quale fa riferimento al Direttore generale, e la Capostruttura. Per ogni nucleo abitativo residenziale è stato istituito il nuovo ruolo di coordinatrice/tore di équipe.

³⁷ V. allegato STRUMENTI ORGANIZZATIVI – 02 Organigramma Casa Primavera

Con il nuovo modello organizzativo il Responsabile del Settore Socio-Educativo LIS, la Capostruttura e le coordinatrici di équipe dei nuclei abitativi costituiscono un team di coordinamento di tutte le attività di Casa Primavera, garantendo l'ascolto e la condivisione di scelte con tutto il personale educativo. I referenti i gruppi di esternato (solo due operatori) sono invitati a partecipare ad alcuni momenti di incontro del gruppo di coordinamento, in relazione alle tematiche trattate.

Questo nuovo assetto organizzativo consente inoltre di delegare alcune funzioni di coordinamento interno precedentemente completamente a carico della Capostruttura, rendendo più sostenibile l'organizzazione del lavoro.

3.2 Organizzazione del personale

In relazione ai principi del nuovo Concetto sono stati ridefiniti in modo partecipato e condiviso i mansionari della Capostruttura, del nuovo ruolo di coordinatrice/coordinatore di équipe e del personale educativo³⁸. Questi documenti codificano le mansioni e descrivono gli atteggiamenti di fondo richiesti, ponendo particolare attenzione a garantire una complementarità dei diversi ruoli e a chiarire i livelli di partecipazione e corresponsabilità nei processi decisionali e di cura del clima collaborativo.

Per ogni ruolo sono stati codificati i referenti gerarchici, i compiti relativi alla funzione, le principali responsabilità in relazione al lavoro con i bambini/ragazzi, con le famiglie, con i colleghi di Casa Primavera e della rete. Sono stati inoltre identificati i requisiti formativi e di competenza per svolgere il ruolo.

A tutto il personale è richiesto un atteggiamento responsabile, non giudicante e cooperativo verso i bambini/ragazzi, la famiglia, la rete ed i colleghi, attitudine indispensabile per il lavoro educativo all'interno del CEM. Tenuto conto della delicatezza delle situazioni con le quali i collaboratori sono confrontati, viene assicurato il massimo rispetto delle norme a tutela della privacy. A questa prerogativa aderiscono anche gli stagiaire e tutto il personale non educativo attivo che opera all'interno della struttura. Da ottobre 2023 è stata istituita la Carta dei valori degli Istituti Sociali di Lugano³⁹: l'adesione ai valori contenuti in tale documento viene richiesta a tutto il personale operante nei servizi e strutture LIS. Punti cardine sono i seguenti valori: fiducia, rispetto, responsabilità e integrità. Sono inoltre indicati i principi che devono orientare i processi di comunicazione, fondati sulla condivisione e il coinvolgimento.

La dotazione di personale educativo a Casa Primavera è di 25 educatrici/educatori formati (2'330%) e di 5 operatori in formazione in ambito pedagogico/educativo (500%), ripartiti nelle unità

³⁸ V. allegato STRUMENTI ORGANIZZATIVI – 03/04/05 Mansionari

³⁹ V. allegato STRUMENTI ORGANIZZATIVI – 06 Carta dei Valori

abitative come descritto nella seguente tabella, in cui vengono segnalati anche i giorni di apertura annuali:

Unità abitativa	Giorni annuali di apertura	Bambini/e Ragazzi/e	Personale educativo
Cornabò	365/anno	8 internato 2 esternato 2 progressione	5 educatori (425%) 1 stagiaire (100%) 2 educatori (50%)
Arcobaleno	365/anno	8 internato 2 esternato	6 educatori (500%) 1 stagiaire (100%)
Girasole	365/anno	8 internato 2 esternato	6 educatori (480%) 1 stagiaire (100%)
Fiamma	365/anno	8 internato 2 esternato	6 educatori (500%) 1 stagiaire (100%)
Orizzonte	Giorni feriali, da lunedì al venerdì durante tutto l'anno	12 esternato	2 educatori (425%) 1 stagiaire (100%)

Fig. 4: Organizzazione delle unità abitative

Le unità abitative residenziali Cornabò, Arcobaleno, Girasole e Fiamma sono aperti 365 giorni all'anno, 7 giorni su 7, durante i quali viene assicurata la compresenza di due educatori sulle 24 ore ponendo particolare attenzione a garantire la continuità della presenza educativa nella stessa giornata (almeno un educatore è presente tutto il giorno). Le presenze degli educatori possono essere aumentate in relazione ai bisogni del gruppo. In caso di necessità viene attivato un supporto educativo attraverso collaborazioni su chiamata di educatori professionali o in formazione.

Il gruppo Orizzonte che ospita ragazzi e ragazze nella formula di esternato è aperto tutti i giorni feriali durante l'anno.

Gli educatori di turno nell'orario in cui i bambini/ragazzi sono a scuola si occupano dei contatti con la rete, della stesura dei rapporti e dei progetti di vita, della preparazione degli strumenti di lavoro, della cura e dell'accompagnamento dei bambini/ragazzi che per motivi di salute o per motivi diversi non possono frequentare la scuola o il posto di lavoro (malattia, periodi di sospensione o di crisi...).

3.3 Gestione dei processi di comunicazione e coordinamento interni

I processi di comunicazione interna sono regolati da procedure definite e concordate tra il Responsabile Settore Socio-Educativo LIS, la Capostruttura, le coordinatrici di équipe ed il personale educativo, volte a garantire un regolare flusso comunicativo tra tutti i livelli del personale

e a garantire un clima partecipante e cooperativo.

3.3.1 Coordinamento di Direzione

La Capostruttura ed il Responsabile del Settore Socio-Educativo del LIS hanno scambi comunicativi quotidiani, diretti o a distanza, volti a garantire un aggiornamento continuo e scelte strategiche ed operative sugli aspetti significativi della vita a Casa Primavera, sia in relazione ai percorsi dei bambini/ragazzi, sia in relazione all'organizzazione e gestione del personale.

3.3.2 Coordinamento del personale educativo

La Capostruttura è quotidianamente in contatto diretto (presenza in struttura) e indiretto (telefonico) con tutto il personale educativo e i coordinatori di équipe, garantendo un riferimento costante per discutere e confrontarsi su situazioni particolari e/o contingenti. In sua assenza ne fa le veci il Responsabile del Settore Socio-Educativo LIS.

All'interno di ogni nucleo educativo gli educatori si trovano a fare il passaggio di consegne nel momento del cambio turno. Questa organizzazione permette un passaggio di consegne funzionale e garantisce una coerenza educativa. L'educatore che entra in turno ha la possibilità di aggiornarsi leggendo le note personali e di gruppo scritte nel programma gestionale GCEM.

Durante il processo di revisione del Concetto pedagogico sono state riviste le modalità di svolgimento delle riunioni formali degli operatori per far sì che diventino reali occasioni di co-progettazione organizzativa e pedagogica tra personale educativo, coordinatrici e direzione.

A partire dagli approcci dialogici di co-progettazione e dalle metodologie di conduzione delle riunioni educative, tenendo in considerazione le diverse azioni necessarie a garantire il percorso di accompagnamento educativo individualizzato e la dimensione del gruppo, sono stati co-costruiti strumenti di conduzione e verbalizzazione delle due principali tipologie di riunione: *Riunione settimanale di équipe* e *Riunione di coordinamento interno*. Ogni due mesi è inoltre prevista una *Riunione Plenaria* tra la Direzione e tutto il personale educativo di Casa Primavera.

Riunione di équipe

Le équipe educative di ogni gruppo abitativo hanno un momento di incontro settimanale.

La riunione è gestita dal coordinatore di équipe o da chi ne fa le veci e approfondisce sia gli aspetti organizzativi della vita nel gruppo abitativo, sia la dimensione pedagogica trasversale e di gruppo, sia i progetti individualizzati dei bambini/ragazzi accolti.

La riunione è una importante occasione di confronto strutturato dei diversi punti di vista degli educatori per arrivare a codificare scelte organizzative e pedagogiche coerenti e condivise. La riunione viene gestita attraverso l'utilizzo di una specifica scheda di conduzione e verbalizzazione⁴⁰.

⁴⁰ V. allegato VERBALI RIUNIONI – 01 Verbale riunione settimanale d'équipe

Gli educatori di riferimento garantiscono inoltre che si discutano sempre gli aspetti significativi relativi ai bambini/ragazzi per cui svolgono questa funzione.

Riunione di coordinamento interno

Ogni due settimane le coordinatrici delle équipes dei diversi nuclei abitativi residenziali e un referente del gruppo di esternato (scelto in base alla disponibilità di presenza), svolgono un incontro formale con la Capo struttura e con il Responsabile Settore Socio-Educativo LIS, per discutere delle nuove richieste di collocamento, di tematiche organizzative e pedagogiche istituzionali, di situazioni particolari relative ai bambini/ragazzi accolti o nei gruppi abitativi. È in questo tipo di riunione che si condividono scelte strategiche istituzionali e si garantisce il flusso comunicativo tra équipes e direzione. Anche per questo tipo di riunione è stata co-costruita una scheda di conduzione e verbalizzazione⁴¹.

Riunione plenaria

Ogni due mesi viene organizzata una riunione condotta dalla Capostruttura e dal Responsabile Settore Socio-Educativo LIS con tutto il personale educativo.

Durante questo incontro formale vengono condivise strategie e problematiche organizzative istituzionali, situazioni particolari nei percorsi dei bambini/ragazzi, nel lavoro con le famiglie e la rete, confronti e approfondimenti su tematiche pedagogiche trasversali. A questi incontri possono anche essere invitati referenti o formatori esterni.

Un'ulteriore finalità di questo tipo di riunione è quella di mantenere un clima di conoscenza, collaborazione e confronto tra gli operatori delle diverse unità abitative, contribuendo allo sviluppo del sentimento di appartenenza istituzionale.

3.4 Gestione dei processi di comunicazione esterna e collaborazione con la rete

Il Responsabile del Settore Socio-Educativo LIS coordina la gestione dei rapporti istituzionali, garantisce l'applicazione e l'aggiornamento del contratto di prestazione, coordina l'allestimento dei preventivi e consuntivi per il CdA e l'UFAG. Quale subordinato riferisce al direttore generale, collabora e conferisce con i rispettivi responsabili di settore della direzione di Lugano Istituti Sociali: i caposezione finanze, risorse umane e sanitario.

Partecipa agli incontri del CoDiCEM e in cooperazione con la Capostruttura, i coordinatori di équipes e il personale educativo, sviluppa una rete funzionale di professionisti che collaborano regolarmente con Casa Primavera nei progetti di accompagnamento educativo (servizi sociali, curatori, ARP, pediatri, medici, psicologi, psicoterapeuti, psichiatri, consulenti, ecc.). I singoli educatori si impegnano a collaborare in modo funzionale e costruttivo con i vari operatori della rete, nel rispetto degli accordi di collaborazione e delle specifiche competenze.

⁴¹ V. allegato VERBALI RIUNIONI – 02 Verbale riunione di coordinamento interno

Il Responsabile del Settore Socio-Educativo LIS e la Capostruttura mantengono i contatti con i servizi presenti sul territorio, le autorità civili e penali, nonché gli altri enti pubblici e privati implicati nella gestione del settore (es.: polizia, scuole, datori di lavoro, ecc.), assumendo un ruolo di rappresentanza e prendendo posizione su eventuali collaborazioni difficoltose con i partner esterni, dopo aver sentito le parti coinvolte, per ricreare modalità cooperative efficaci. È loro compito promuovere e mantenere una collaborazione funzionale e costruttiva con i vari partner della rete, nel rispetto degli accordi di collaborazione e delle specifiche competenze.

Durante gli incontri di rete relativi ai percorsi di accompagnamento educativo dei bambini/ragazzi è sempre presente almeno uno degli educatori di riferimento e quasi sempre anche la Capostruttura. Durante i colloqui con le famiglie è sempre presente uno degli educatori di riferimento e la Capostruttura.

3.5 Valutazione e valorizzazione del personale

Il processo di valutazione e valorizzazione del personale è indispensabile a garantire e implementare la qualità del lavoro svolto e a sostenere la motivazione di ciascun operatore. Da un lato permette di rendere esplicita la necessità di verificare con regolarità le procedure e le competenze messe in atto dagli operatori, dall'altro permette agli operatori stessi di autovalutarsi e di individuare spazi di crescita professionale.

“Con valutazione si intende una procedura organica e sistematica per assicurare che su ogni dipendente venga espresso periodicamente un giudizio che serva a valutare e individuare, secondo criteri omogenei, il rendimento e le caratteristiche professionali che si estrinsecano nell'esecuzione del lavoro, migliorare le prestazioni orientandole verso una sempre migliore partecipazione dei singoli al raggiungimento degli obiettivi dell'azienda”⁴².

La valorizzazione genera una maggiore responsabilizzazione da parte dell'operatore, nonché un aumento della qualificazione professionale e un maggior riconoscimento, con un impatto sulla motivazione al lavoro.

Il personale svolge almeno un colloquio annuale di valutazione e valorizzazione con il suo superiore diretto: la Capostruttura con il Responsabile del Settore Socio-Educativo LIS, tutto il personale educativo (gli educatori e educatori coordinatori di équipe) con il Responsabile del Settore Socio-Educativo LIS e con la Capostruttura.

La direzione stimola e favorisce il confronto reciproco affinché eventuali difficoltà o disagi emergano e vengano affrontati attraverso un approccio trasparente, sereno e non giudicante.

Il personale educativo è invitato a redigere e ad aggiornare la propria *Scheda di valutazione e valorizzazione*⁴³, che verrà discussa nel colloquio annuale e negli eventuali colloqui supplementari. Durante questi momenti gli operatori potranno portare in uno spazio privilegiato il loro punto di vista sul proprio operato e sulle loro aspettative future, sull'andamento della struttura o su eventuali

⁴² <http://www.risorseumane-hr.it/valutazione-valorizzazione-del-personale/> (consultato il 30.10.2023)

⁴³ V. allegato STRUMENTI ORGANIZZATIVI – 07 Valutazione annuale dipendenti LIS

temi o problemi che lo coinvolgono. Al termine degli incontri viene allestito dalla Direzione il documento *Valutazione annuale* dei dipendenti LIS, controfirmato da direzione e operatore che rimane depositato in Direzione.

Ogni educatore si impegna e si attiva al fine di apportare gli eventuali cambiamenti necessari per il miglioramento del proprio operato ed è disponibile a colloqui individuali supplementari richiesti dalla Direzione.

Il Coordinatore di équipe gestisce gli incontri di valutazione del primo anno di lavoro del personale educativo neoassunto. Al nuovo educatore viene consegnato il formulario di valutazione inserimento/periodo di prova che deve precompilare con una propria auto-osservazione prima degli incontri formali previsti: un primo incontro dopo tre mesi, un secondo incontro dopo altri 3 mesi e uno dopo ulteriori sei mesi. Il Coordinatore di équipe raccoglie i feedback dagli altri educatori dell'équipe e dalla direzione per identificare gli elementi significativi da condividere con il nuovo operatore e per la redazione del formulario ufficiale⁴⁴.

3.6 Formazione del personale

La Direzione pone particolare attenzione alla formazione del personale educativo, sia in fase di assunzione, sia attraverso la promozione di un aggiornamento mirato in itinere finalizzato a rispondere adeguatamente ai bisogni dei bambini e dei bambini/ragazzi ospitati e delle loro famiglie.

Standard 9: *“I caregiver sono qualificati e operano in condizioni lavorative adeguate.*

*Gli affidatari sono selezionati e valutati con attenzione e formati in modo idoneo prima di prendere in affido un bambino. Ricevono continui aggiornamenti e supporti professionali al fine di assicurare lo sviluppo completo del bambino”.*⁴⁵

In coerenza anche con le indicazioni del documento *“Riconoscimento e riesame del riconoscimento di istituti d'educazione per minorenni e giovani adulti”*⁴⁶, il CEM promuove, pertanto, la crescita e l'aggiornamento del personale educativo. La Direzione promuove la formazione continua degli operatori, sia come formazione interna dedicata a tutto il personale educativo, sia come formazione esterna funzionale allo sviluppo di competenze specifiche per ogni singolo operatore.

Ogni anno la Direzione, in collaborazione con le equipe educative, pianifica alcuni momenti di formazione interna dedicati a tutto il personale educativo volti a rispondere a bisogni di aggiornamento su tematiche specifiche condivise che emergono durante la pratica quotidiana.

Tali momenti plenari favoriscono lo sviluppo di una cultura socioeducativa interna condivisa, lo

⁴⁴ V. allegato STRUMENTI ORGANIZZATIVI – 08 Formulario per neoassunti

⁴⁵ Cfr. Standard 9 Quality4Children

⁴⁶ *Riconoscimento e riesame del riconoscimento di istituti d'educazione per minorenni e giovani adulti*, Dipartimento federale di giustizia e polizia DFGP, Berna, 2011.

scambio ed il confronto tra gli operatori anche di diverse équipe di lavoro.

La formazione esterna, invece, è mirata ad agevolare la frequenza ai corsi di aggiornamento e perfezionamento professionale in funzione dei bisogni individuali espressi dal singolo operatore e in linea con l'approccio pedagogico perseguito dal CEM.

La Direzione, in collaborazione con i Coordinatori di équipe, individua corsi e percorsi di aggiornamento e specializzazione auspicabili per accrescere le competenze degli educatori. Ne promuove ed incoraggia una partecipazione mirata del personale educativo.

I singoli operatori possono proporre alla Direzione percorsi formativi per sviluppare il proprio profilo professionale.

La Direzione può sostenere la partecipazione a corsi esterni con le seguenti modalità:

- ✿ per le formazioni auspicabili (con una ricaduta diretta nel lavoro educativo del CEM) in relazione al budget a disposizione, è prevista la partecipazione alla copertura del costo fino ad un massimo del 90% (specializzazioni o percorsi di lunga durata) o del 100% di corsi brevi
- ✿ per le formazioni che accrescono competenze professionali che non hanno una ricaduta diretta nell'operato del CEM la Direzione valuta la disponibilità e l'opportunità di partecipare ai costi.

Di norma la direzione se condivide la partecipazione del personale a eventi formativi offre l'opportunità di svolgerli all'interno del proprio piano orario. Nel caso in cui le date e il monte ore previste dal corso non coincidano con la presenza al CEM prevista per l'educatore, viene richiesto all'operatore di svolgere la formazione nel proprio tempo libero.

3.7 Supervisione

Casa Primavera riconosce la supervisione come strumento indispensabile per garantire la qualità degli interventi educativi e di un clima positivo e costruttivo all'interno dei gruppi di lavoro. Ad ogni équipe educativa viene garantita una supervisione di gruppo ogni tre settimane. Gli operatori sono seguiti da professionisti formati e specializzati in ambito psicopedagogico e si impegnano a partecipare con atteggiamento cooperativo e responsabile al percorso di supervisione condiviso con l'équipe.

La Direzione sviluppa una collaborazione istituzionale con tre supervisori con profili di competenze ed orientamenti differenziati (es: psicologi-psicoterapeuti specializzati sui giovani e pedopsichiatri del territorio).

Gli educatori, di regola una volta all'anno, all'interno della riunione settimanale di équipe condividono la scelta del supervisore tra quelli proposti dalla Direzione. Il Coordinatore di équipe condivide la proposta nella Riunione di coordinamento interno.

A seguito dell'approvazione, il Coordinatore di équipe prende contatto direttamente con il supervisore per organizzare gli incontri.

Quando nei gruppi emergono situazioni particolari che necessitano di consulenze specifiche la Capostruttura attiva professionisti dei servizi del territorio (in prevalenza SMP).

4. METODI E STRUMENTI PEDAGOGICI

PER L'ACCOMPAGNAMENTO EDUCATIVO DEL CEM

4.1 Gli approcci inclusivi e partecipativi nella progettazione educativa individualizzata

“Il lavoro sociale e educativo è il luogo per eccellenza della complessità, dove si incontrano le dimensioni della pluralità e della differenza e si confrontano sguardi, mondi e saperi diversi, per tracciare itinerari di cambiamento volti alla promozione del benessere o al miglioramento delle condizioni di vita” (Paradiso, 2020).

Qualsiasi azione per definirsi “educativa” deve essere orientata da una *intenzionalità* volta a supportare il percorso di crescita, la promozione dell'autonomia e dell'autodeterminazione, del benessere e della qualità di vita delle persone implicate.

“Non vi è però intenzionalità senza condivisione: la relazione educativa è, e deve essere, innanzitutto una relazione d'aiuto tesa a comprendere l'altro, ad accompagnarlo per divenire consapevole e in grado di esprimere i suoi bisogni profondi, offrirgli un orizzonte di senso ed esistenziale proiettato verso un cambiamento nel senso di un miglioramento di sé, delle sue condizioni, del suo stile di vita” (Bobbo, Moretto, 2020).

L'agire educativo volto alla promozione del benessere e della qualità di vita, di una cultura inclusiva fondata sulla declinazione dei diritti dell'uomo, si fonda su una capacità trasformativa dei processi e sull'accompagnamento allo sviluppo emancipativo delle competenze delle persone in relazione.

Nell'ambito del lavoro con i minorenni l'interesse preminente dei bambini e dei ragazzi deve essere alla base di qualunque decisione educativa (Art. 12 CRC).

Gli approcci inclusivi si fondano sullo sviluppo di una cultura di valorizzazione delle differenze individuali attraverso la promozione della partecipazione attiva alla vita relazionale, in contesti sociali capaci di garantire pari opportunità e diritti a tutti i cittadini.

Per *qualità di vita* si intende la percezione dell'individuo della propria posizione nella vita, nel contesto dei sistemi culturali e dei valori di riferimento nei quali è inserito, in relazione ai propri obiettivi, aspettative, standard e interessi (Shalock, Verdugo, 2006). La qualità di vita è determinata da otto domini: lo sviluppo personale, l'autodeterminazione, le relazioni interpersonali, l'inclusione sociale, i diritti, il benessere emozionale, il benessere fisico, il benessere materiale.

La *progettualità educativa* rappresenta l'intenzionalità dell'educatore che legge le diverse situazioni con cui si confronta attraverso un processo di ideazione, ricerca e riflessività volto a coglierne i potenziali trasformativi ed evolutivi.

La *progettazione* è una forma strutturata del pensiero volta a tradurre l'intenzionalità progettuale in modo operativo, attraverso la presenza nella relazione e la capacità di cogliere i bisogni

emancipativi e le potenzialità evolutive delle persone e dei contesti in gioco. Si sviluppa una idea, un desiderio che si traduce in un'intenzione sostenibile e allo stesso tempo utopica, che prefigura un futuro diverso non ancora attuale ma possibile (Bobbo, Moretto, 2020).

La *progettazione dialogico-partecipata* considera nel processo progettuale i diversi livelli cognitivi ed emotivi di tutti gli attori in campo, per co-costruire visioni condivise delle situazioni da affrontare, capaci di integrare in modo coerente i diversi punti di vista. La dimensione dell'ascolto reciproco e del dialogo autentico fanno da sfondo costante a tutto il percorso di progettazione.

Vanno co-costruiti flussi di co-progettazione contestualizzati alle specifiche realtà educative che prevedano in tutte le fasi del processo progettuale spazi e strumenti dialogici di confronto (colloqui, incontri di gruppo e di rete, strumenti di raccolta delle scelte condivise, di verbalizzazione, mediatori comunicativi...).

Per sviluppare *progetti di vita* all'interno di sistemi complessi come quelli determinati dalle relazioni umane è necessario che l'educatore attivi un processo di ricerca-azione finalizzato a definire con le persone coinvolte traguardi evolutivi da raggiungere, azioni da mettere in campo che andranno sperimentate e insieme valutate per verificarne l'efficacia in relazione *ad un concreto miglioramento della qualità di vita percepita dei soggetti*. La progettazione partecipata è caratterizzata da flessibilità e da adattabilità nei modi e nei tempi di attuazione.

In un'ottica di promozione di *empowerment relazionale* gli educatori di Casa Primavera rinunciano al ruolo di "esperti" che hanno il compito di guidare le scelte delle persone con cui lavorano per assumere il ruolo di facilitatori dell'espressione delle conoscenze e delle competenze dei destinatari dei loro interventi. Gli educatori in coerenza con questi approcci nella relazione educativa svolgono principalmente funzioni di orientamento, accompagnamento e sostegno e non di guida sostitutiva o direttiva.

Gli approcci alla progettazione partecipata, in coerenza con l'art. 12 CRC, prevedono la massima partecipazione possibile ai processi di sviluppo dei percorsi educativi di tutti gli attori implicati: i destinatari diretti ed indiretti dei progetti vengono concepiti come co-autori del progetto in tutte le fasi del progetto.

Nel processo di co-progettazione l'educatore è chiamato ad uscire dall'autoreferenzialità del proprio punto di vista, determinato dalle proprie esperienze di vita e dalle conoscenze professionali per attivare un'analisi partecipata dei bisogni e delle situazioni problematiche integrando il punto di vista e i significati attribuiti dalle diverse persone coinvolte, che hanno una specifica conoscenza e competenza del proprio sistema relazionale e del proprio progetto di vita.

"Non esistono problemi individuali. I problemi sono determinati dalle relazioni interpersonali o con i contesti sociali di appartenenza e di vita. (...) Abbiamo bisogno degli altri per identificare il nostro

ideale mettendolo in dialogo, per identificare le nostre doti e le nostre lacune, per sperimentare e applicare quanto abbiamo appreso e quanto siamo capaci di fare” (Traverso 2016).

La valutazione diventa in questo approccio parte inscindibile dalla progettazione: valutare è ricercare e riconoscere i significati costruiti del problema ed il senso di ciò che è successo, attraverso il confronto tra le diverse attribuzioni e con la partecipazione attiva dei diversi attori coinvolti. Gli spazi per *pensare* in questo modello sono accessibili a tutti i protagonisti e si attuano in ogni momento in cui è in essere la relazione tra due o più attori.

Negli approcci dialogici-partecipati quindi l'educatore non è più l'esperto che da solo e in modo lineare definisce e verifica il progetto, ma è l'attivatore di un processo circolare di negoziazioni con le diverse persone significative (professionali e non), dall'idea del progetto agli obiettivi, dalle modalità di attuazione a quelle di valutazione del percorso concordato. Questo processo è di tipo dialogico e tende a costruire occasioni di apprendimento reciproco, dove la dimensione di senso, di co-costruzione di significati condivisi funzionali al miglioramento della situazione, diviene più importante del prodotto (il raggiungimento di obiettivi specifici misurabili).

L'approccio dialogico partecipativo permette di co-costruire percorsi di cambiamento in cui i diversi soggetti partecipano attivamente al processo di sviluppo del progetto attraverso una prima fase concertativa e una seconda fase partecipativa (Paradiso 2020).

Nella prima *fase concertativa* attraverso momenti dialogici concertativi di confronto tra i diversi punti di vista e negoziazione si co-costruiscono significati condivisi sia per la lettura della situazione e del contesto su cui intervenire, sia per la definizione degli obiettivi, le strategie di intervento e le modalità di valutazione e verifica.

Co-costruito il progetto, segue una *fase partecipativa* che coinvolge gli attori nell'attuazione e nel monitoraggio del percorso condiviso. Nel monitoraggio in itinere vengono raccolti elementi da parte dei diversi attori coinvolti, che discussi in colloqui e riunioni portano ad una nuova concertazione per ri-calibrare e riorientare il progetto. È la *co-osservazione continua* che consente di individuare i bisogni emancipativi per la definizione degli obiettivi e di monitorare il percorso trasformativo attivato. L'osservazione accompagna tutto il lavoro quotidiano e progettuale dell'educatore e permette di rilevare elementi riconoscibili per valorizzare e dare significato al percorso trasformativo attivato, attraverso una capacità critica e un atteggiamento riflessivo.

La valutazione in ambito educativo non tende a verificare la conformità o meno a standard precostituiti ma è proiettata ad orientare scelte progettuali in un'ottica di sviluppo di possibilità e competenze attraverso la valorizzazione delle specificità dei soggetti e la promozione di linee di miglioramento, tenendo in considerazione sia la dimensione formativa che quella trasformativa dell'intervento pedagogico.

Nel rispetto delle decisioni delle autorità competenti Casa Primavera ha il compito di garantire ad ogni bambino e ragazzo accolto un percorso individualizzato, in cui il focus è costituito dalla rilevazione dei bisogni e delle risorse personali e contestuali e dalla progettazione delle risposte appropriate nei termini di una pluralità di interventi individuali e collettivi all'interno delle tre strutture. L'approccio pedagogico di Casa Primavera pone prima di tutto al centro della progettazione educativa il bambino/ragazzo, il suo benessere quotidiano e il suo armonico sviluppo psico-fisico. Tuttavia, il progetto individualizzato verrebbe espropriato del suo senso profondo e della sua efficacia se si considerasse il bambino/ragazzo avulso dal suo ambiente familiare, i suoi affetti, il suo mondo.

La possibilità di raggiungere le finalità educative e di costruzione di un futuro sicuro a favore dei bambini e dei ragazzi, nel rispetto dei vincoli di protezione, è data quindi dall'opportunità per gli educatori di avere al proprio fianco nei processi d'intervento le loro famiglie: madri e padri e altri familiari, che sono portatori insostituibili di saperi e di esperienze rispetto alla storia dei bambini. Solo lavorando insieme a loro si possono soddisfare gli intenti di uno sviluppo equilibrato, armonico e porre le fondamenta per il progetto di vita dei bambini.

L'intervento di co-educazione implica in primo luogo la conoscenza della famiglia stessa, delle persone che la compongono, per comprendere quali esperienze ed elementi abbiano portato alla "fragilizzazione" della genitorialità, attraverso l'ascolto delle esperienze e dei vissuti dei genitori. Essi, in tutte le situazioni in cui non vi sia una controindicazione per il benessere dei bambini/ragazzi, divengono dei partner insostituibili per gli educatori che, attraverso il dialogo, favoriscono il riconoscimento e la valorizzazione delle risorse presenti e potenziali nella relazione genitore-figlio e nel funzionamento globale della famiglia, da cui partire nel progetto individualizzato e per innescare un processo trasformativo.

Il rispetto e una comunicazione autentica e trasparente sono elementi importanti che permetteranno ai familiari di riconoscere negli educatori figure competenti e disponibili nell'osservare e accompagnare le diverse aree di crescita del loro figlio, piuttosto che porre l'accento prevalentemente su problemi e mancanze della situazione familiare.

"In questa prospettiva, la genitorialità viene concepita come un rapporto di responsabilizzazione reciproca o di assunzione comune della responsabilità da parte delle famiglie insieme alle istituzioni, alle agenzie e alla comunità adulta per offrire sostegno e tutela alla crescita dei minori" (Fruggeri 2018).

Il lavoro di accompagnamento non può di conseguenza esimersi dall'ascolto nel massimo grado possibile consentito dalla situazione delle voci dei genitori, che vanno a integrarsi a quelle dei professionisti. Negli approcci di progettazione dialogico partecipata

“La comunicazione è intesa come evento caratterizzato da interattività, nel quale gli attori coinvolti si scambiano continuamente di ruolo, diventando di volta in volta emittente o destinatario, producendo così insieme significati, nel rispetto di norme generali e situazionali. La comunicazione diventa quindi una relazione sociale, che vede interagire i soggetti che vi partecipano e che, congiuntamente, producono significati in una prospettiva dialogico-conversazionale. Secondo questa prospettiva, l'apprendimento, per esempio, non è più quindi l'acquisizione delle informazioni trasmesse dall'insegnante al discente, ma una negoziazione di significati che i due attori attuano congiuntamente in una relazione che fa anch'essa parte del processo di co-costruzione delle conoscenze” (Ursini, Galimberti, 2014, p. 1).

Progettare in maniera dialogica significa pertanto creare spazi regolari di confronto con i bambini/ragazzi (colloqui, gruppi di parola...) e con la famiglia e la rete per confrontarsi sui bisogni evolutivi e sulle risposte progettuali che ogni attore coinvolto dovrà mettere in campo.

4.2 Il percorso di accompagnamento educativo dei bambini e dei ragazzi nel CEM

Durante il processo di sviluppo del nuovo Concetto pedagogico sono stati ridefiniti attraverso un processo di analisi partecipata con il personale educativo e la Direzione, i processi e gli strumenti di lavoro relativi al percorso di accompagnamento educativo dei bambini e dei ragazzi nel CEM, tenendo in considerazione sia i cambiamenti avvenuti nell'utenza, sia i nuovi orientamenti e gli approcci partecipativi e inclusivi di riferimento.

Nella co-costruzione dei processi di lavoro con le relative fasi del percorso di accompagnamento particolare attenzione è stata posta alla declinazione del Q4C che fornisce indicazioni puntuali su aspetti qualitativi che devono essere tenuti in considerazione per la declinazione dei diritti dei bambini e degli adolescenti. Sono stati inoltre sviluppati i diversi elementi segnalati dal documento *Riconoscimento e riesame del riconoscimento di istituti d'educazione per minorenni e giovani adulti*, (DFGP 2011) e dalle indicazioni UFaG *Check-list linee direttive e concetto quadro*.

In coerenza con gli approcci di progettazione partecipata è stato così sviluppato un flusso che codifica le fasi, le azioni e gli strumenti di accompagnamento educativo, volti a garantire il più possibile la partecipazione dei bambini/ragazzi e delle loro famiglie nella definizione del loro progetto di vita e del percorso di reinserimento in contesti di vita più autonomi (v. flusso di accompagnamento educativo allegato). Questo processo è da intendersi come linea di orientamento che verrà adattata in modo flessibile tenendo conto delle specificità delle singole situazioni.

Nel Flusso di accompagnamento educativo sono state definite le diverse fasi e le relative azioni che caratterizzano il processo di ammissione, di accoglienza-permanenza e di dimissione-post

cura vari passaggi, ponendo in luce i momenti dialogici in colore rosso e gli strumenti di lavoro in verde.

Il percorso di inserimento nel CEM è attuato in stretta collaborazione con tutte le parti interessate garantendo tempi e risorse sufficienti alla sua attuazione.

Il percorso di accompagnamento educativo nel CEM è guidato dal *Progetto di vita dei bambini e dei ragazzi (PDV)* che tiene conto del loro background di risorse e di potenzialità, dei loro bisogni evolutivi e complessi per un armonioso percorso di crescita e di emancipazione, che sviluppa gli indirizzi cantonali del Programma Operativo Individualizzato (POI, art. 63 LFam)⁴⁷. Tale progetto contiene l'esito dell'analisi partecipata dello stato evolutivo nelle diverse aree di sviluppo, codifica gli obiettivi, le risorse e le azioni necessarie a sostenere il completo sviluppo del bambino/ragazzo accolto.

Tutti gli educatori delle équipes dei diversi gruppi abitativi sono responsabili dell'attuazione e dell'implementazione del PDV, che viene periodicamente aggiornato dagli educatori di riferimento a seguito dei colloqui individuali e degli incontri rete che si susseguono in modo strutturato in tutte le fasi del processo di accompagnamento educativo.⁴⁸

Particolare attenzione è stata posta nel prevedere spazi di colloquio formale tra gli educatori di riferimento e i bambini/ragazzi volti sia ad ascoltare e valorizzare i loro punti di vista nella co-costruzione in itinere del PDV e nella condivisione dei bilanci sulla loro evoluzione, sia per supportarli nella rielaborazione delle esperienze vissute durante il percorso di crescita. Sono stati previsti anche regolari incontri con la famiglia e con la rete curante per garantire lo sviluppo di partnership educative coerenti con il perseguimento degli obiettivi condivisi.

Sono stati co-costruiti con la Direzione e con tutto il personale educativo anche gli strumenti per verbalizzare i diversi momenti dialogici previsti (riunioni d'équipe, colloqui di ammissione con il bambino/ragazzo, la famiglia e la rete, colloqui di sostegno educativo). Questi strumenti svolgono una doppia funzione: sia quella di orientare metodologicamente gli educatori in una gestione efficace degli incontri e nello sviluppo della progettazione educativa, sia per tenere traccia in modo conforme e trasparente degli scambi comunicativi e delle decisioni condivise durante il percorso di accompagnamento educativo.

Il progetto tiene conto dei punti di vista dei bambini e dei ragazzi, così come delle risorse e di quegli obiettivi necessari per pianificare il futuro processo di dimissione in tutte le sue fasi, garantendo la sua partecipazione alle scelte che lo concernono. Le modalità attivate per ascoltare

⁴⁷ Cfr. LFam Art. 63 *“Entro tre mesi dall'affidamento chi accoglie il minorenne elabora un programma operativo e lo trasmette al responsabile del dossier; tale programma operativo deve essere aggiornato annualmente e in occasione di modifiche di rilievo. L'UFaG elabora un modello di programma operativo destinato ai Centri educativi”*.

⁴⁸ V. allegato PDV E PROCESSO DI ACCOMPAGNAMENTO - 02 Progetto di vita (PDV)

e integrare il suo punto di vista vengono adattate al suo livello di sviluppo e alle sue capacità di comprensione.

Ad ogni bambino/ragazzo accolto viene attribuita una coppia educativa di riferimento, che viene scelta in base alle sue necessità e alla disponibilità organizzativa e che ha il compito di mantenere un'attenzione privilegiata sul percorso del giovane e contatti regolari con la famiglia e la sua rete di persone significative.

Casa Primavera garantisce e assicura un ambiente partecipativo, di supporto e protettivo, che soddisfi i bisogni dei bambini e dei ragazzi accolti e che sia compatibile con la sua situazione di vita e con l'ambiente sociale da cui proviene.

Gli educatori garantiscono un'attenzione individuale nei confronti dei bambini/ragazzi accolti all'interno della struttura e si impegnano a costruire con loro un rapporto di fiducia e comprensione, comunicando in modo trasparente, aperto e rispettoso dei loro bisogni.

Standard 10: Il rapporto del caregiver con il bambino si basa sulla comprensione e sul rispetto. L'adulto di cura è attento al bambino e si sforza coscientemente di costruire un rapporto di fiducia e comprensione con lui. Comunica sempre in modo trasparente, aperto e rispettoso con il bambino⁴⁹.

Sulla base del PDV, gli educatori con i bambini/ragazzi e tutte le figure coinvolte pianificano il processo di dimissione dal CEM, che è graduale e tiene conto del suo interesse preminente. A tutte le parti interessate nel processo di dimissione vengono fornite esaustive informazioni pertinenti al loro ruolo all'interno di tale processo.

Dopo aver lasciato la struttura residenziale, ai bambini /ragazzi viene offerta la possibilità di continuare a ricevere supporto educativo e assistenza in caso di bisogno. Il centro educativo si impegna pertanto a garantire le necessarie risorse per dar corso ad azioni supplementari e accertarsi che ai bambini ed ai ragazzi venga concessa la possibilità di mantenere i contatti con le figure educative e con la rete di affetti sulla quale contava durante il periodo di accoglienza in CEM.

⁴⁹ Cfr. Standard 10 Q4C

4.3 Il Progetto di vita del bambino/a e del ragazzo/a (PDV) e gli strumenti di osservazione

In coerenza con gli approcci di progettazione dialogico partecipata è stato co-costruito con tutto il personale educativo un format per lo sviluppo del Progetto di vita per raccogliere il punto di vista dei bambini e dei ragazzi e delle loro persone significative, sia nel bilancio del percorso di crescita svolto sia nella definizione di obiettivi e azioni per favorire un continuo percorso emancipativo.

Il PDV traduce la dimensione progettuale e di senso della propria vita, fondamentale per il benessere psico-fisico di ogni persona, come visto negli orientamenti teorici allo sviluppo del benessere, della qualità di vita e di resilienza. Consente di guardare il più possibile in là, nel futuro, nelle dimensioni della vita, considerando i diversi ruoli sociali che ogni persona si trova ad assumere. Per co-costruire un PDV è necessario prefigurare, immaginare il proprio futuro, tenendo conto di potenzialità, talenti, desideri che devono essere trasformati in aspettative realistiche e tradotti con progettualità mirate nel breve, medio e lungo termine.

Nel percorso emancipativo i ragazzi diventeranno adulti nella misura in cui la loro identità sarà sufficientemente autonoma e stabile, la separazione/individuazione dalle persone adulte della famiglia d'origine potrà dirsi compiuta, quando le loro capacità auto-progettuali elaboreranno sé possibili e sequenze di azioni per realizzarli, quando saranno in grado di accettare/costruire compromessi tra desideri e realtà, quando sapranno rivestire ruoli attesi e prescritti nei suoi contesti di vita, quando sapranno elaborare un proprio percorso affettivo, sessuale, familiare.

Il PDV viene compilato dagli educatori di riferimento nelle diverse fasi del percorso a seguito dei diversi momenti di colloquio e di incontro di rete codificati nel processo di presa a carico.

Il PDV prevede diverse parti in relazione alle fasi del percorso:

- una prima parte viene compilata, condivisa e firmata al termine del processo di ammissione, contiene la situazione attuale di vita del bambino/ragazzo e della famiglia, il percorso finora svolto e i primi obiettivi e azioni condivisi per l'accoglienza nel CEM
- una seconda parte viene compilata, condivisa e firmata al termine del periodo di ambientamento, contiene un primo bilancio del percorso svolto nel CEM e la co-definizione degli obiettivi e delle azioni per la prossima fase
- una terza parte viene compilata, condivisa e firmata periodicamente nei momenti di bilancio durante tutto il percorso di vita nel CEM e contiene gli sviluppi del progetto
- una quarta parte viene compilata, condivisa e firmata nella fase di preparazione alle dimissioni, contiene la progettualità condivisa per l'uscita graduale dalla CEM, il progetto di progressione e di post cura.

4.3.1 Le dimensioni di sviluppo del PDV

Per il Progetto di vita del bambino/ragazzo a partire dalle teorie di riferimento sono state codificate le seguenti dimensioni di sviluppo per il suo percorso di crescita con i relativi elementi significativi per orientare la co-definizione di obiettivi specifici e le azioni per il loro perseguimento, che vengono utilizzati negli strumenti per lo sviluppo del PDV (v. strumenti allegati).

🌸 Salute e benessere fisico

In questa dimensione sono stati individuati tutti quegli elementi su cui è possibile lavorare nel percorso di accompagnamento nel CEM per favorire la cura della salute e del benessere fisico dei bambini e dei ragazzi:

- ✦ Alimentazione: abitudini, ritmi, preferenze, qualità e varietà, autonomie
- ✦ Sonno: abitudini, ritmi, preferenze, rituali di addormentamento e risveglio
- ✦ Movimento: rapporto con il corpo, motricità fine, coordinamento e orientamento nello spazio
- ✦ Cura dell'igiene personale, della propria immagine e degli oggetti e spazi personali
- ✦ Costituzione fisica
- ✦ Situazione di salute (condizioni generali e eventuali problemi/malattie)
- ✦ Allergie/intolleranze
- ✦ Visite mediche e pediatriche
- ✦ Cure farmacologiche e mezzi ausiliari
- ✦ Eventuali cure specifiche e specialistiche (fisioterapia, logoterapia, ...)
- ✦ Controllo sfinterico (Enuresi – Encopresi), Tic nervosi
- ✦ Specificità in relazione allo sviluppo sessuale

🌸 Sviluppo emotivo e affettivo

In questa dimensione sono stati individuati tutti quegli elementi su cui è possibile lavorare nel percorso di accompagnamento nel CEM a partire dalle teorie sullo sviluppo identitario, della resilienza e la promozione del benessere e dell'autodeterminazione:

- ✦ Fattori che gli creano benessere e fattori che gli creano disagio/malessere
- ✦ Esprimere in modo coerente e funzionale emozioni e sentimenti (rabbia, gelosia, paura, gioia, tristezza, disgusto, frustrazione, tolleranza, angoscia, aggressività, isolamento)
- ✦ Chiedere aiuto, consolazione e/o conforto in caso di necessità agli adulti di riferimento e ad altri bambini/ragazzi
- ✦ Offrire aiuto e conforto agli altri bambini e ragazzi
- ✦ Ascoltare, capire e riconoscere il proprio stato d'animo e quello degli altri (empatia)
- ✦ Manifestare autostima e sensazione di sicurezza
- ✦ Investimenti affettivi e sentimentali (con familiari, con adulti, tra pari) all'interno e all'esterno di Casa Primavera
- ✦ Sentimenti di lealtà con la famiglia e con le persone significative
- ✦ Approcci alla sessualità

🌸 Relazioni sociali/relazioni con la famiglia

In questa dimensione sono state individuate le diverse tipologie di relazioni su cui è possibile lavorare nel percorso di accompagnamento nel CEM per lo sviluppo di comportamenti prosociali e delle competenze di gestione delle relazioni significative:

- ✦ Relazioni con le figure genitoriali
- ✦ Relazioni con fratelli e sorelle
- ✦ Relazioni con altri familiari
- ✦ Relazioni con altri adulti significativi (amici, vicini, docenti, allenatori, datori di lavoro ...)
- ✦ Relazioni con gli educatori del CEM
- ✦ Relazioni con i professionisti della rete (curatori, assistenti sociali, pediatra, psicologo...)
- ✦ Relazioni con gli altri bambini e ragazzi a scuola o al lavoro
- ✦ Relazioni con gli altri bambini e ragazzi nei contesti di tempo libero (vacanze, colonie, sport, attività ricreative...)

🌸 Famiglia

In questa dimensione sono state individuati i diversi elementi su cui è possibile lavorare nel percorso di accompagnamento nel CEM per lo sviluppo di una relazione collaborativa con la famiglia e del sostegno alla genitorialità funzionali al PDV dei bambini/ragazzi:

- ✦ Gestione di una comunicazione trasparente ed efficace famiglia-CEM-rete
- ✦ Collaborazione nello sviluppo e nell'attuazione del PDV del figlio
- ✦ Partecipazione all'organizzazione e alla gestione degli impegni del bambino/ragazzo
- ✦ Disponibilità al confronto in percorsi di co-educazione dei figli
- ✦ Riconoscere e rispondere in modo adeguato ai bisogni di crescita dei figli
- ✦ Utilizzo di figure e strumenti di sostegno e supporto alla genitorialità
- ✦ Partecipazione ad attività all'interno del CEM
- ✦ Rispetto e cura dei momenti legati ai diritti di visita e dei contatti telefonici
- ✦ Creazione di spazi/occasioni di dialogo (tra educatori/famiglie – bambini-ragazzi e famiglie, tra famiglie)
- ✦ Mediazione nei rapporti famiglia/rete, genitori/figli
- ✦ Affiancamento a famiglie di appoggio

🌸 Sviluppo autonomie quotidiane

In questa dimensione sono state individuate le diverse competenze e azioni necessarie all'acquisizione di una graduale autonomia della gestione della vita quotidiana, su cui è possibile lavorare durante il percorso di vita nel CEM:

- ✦ Gestione dei momenti di sveglia e di andare letto
- ✦ Cura e gestione dei pasti (colazione, pranzo, merenda e cena)
- ✦ Cura dell'igiene personale (denti, viso, mani, corpo...)
- ✦ Cura nell'abbigliamento (abbigliamento adeguato all'età, ai contesti e al clima, occuparsi del lavaggio dei propri indumenti)
- ✦ Cura della propria immagine
- ✦ Organizzazione dei materiali necessari per le attività quotidiane (scuola, lavoro, sport, tempo libero...)
- ✦ Prepararsi per gestire con puntualità gli impegni della giornata (scuola, studio, lavoro, sport, tempo libero...)
- ✦ Gestire le comunicazioni necessarie per i propri impegni (contatti con referenti della rete, con altre figure di riferimento, con la scuola, con i datori di lavoro...)
- ✦ Gestire gli spostamenti per raggiungere i luoghi esterni
- ✦ Organizzare e tenere ordinati e puliti gli spazi personali e comuni

- ✦ Contribuire alle attività previste per il funzionamento degli spazi abitativi
- ✦ Partecipare e organizzare attività individuali e di gruppo
- ✦ Gestione del denaro (riconoscere il valore, pianificare le spese in relazione alle disponibilità)
- ✦ Gestire la spesa e gli acquisti in funzione delle necessità di vita quotidiane
- ✦ Conoscere e gestire le proprie pratiche amministrative (abbonamenti telefonici, casse malati, iscrizioni/abbonamenti per attività sportive/ricreative, dichiarazioni d'imposta, richiesta di aiuto allo studio...)
- ✦ Utilizzo consapevole delle tecnologie (social media, internet, video giochi...)

✿ Scuola, orientamento e formazione professionale

In questa dimensione sono state individuati gli elementi su cui è possibile lavorare durante il percorso di vita nel CEM per favorire un efficace percorso di apprendimento scolastico e professionale dei bambini/ragazzi:

- ✦ Andamento scolastico e professionale: conoscenze e competenze acquisite/da sviluppare
- ✦ Gestione e organizzazione dei compiti e dello studio
- ✦ Metodi di studio e strategie di apprendimento
- ✦ Utilizzo di figure e strumenti di sostegno all'apprendimento
- ✦ Rapporti con i docenti, i referenti scolastici, i datori di lavoro
- ✦ Attività di orientamento professionale (incontri con servizi di orientamento, stage, open day, ricerca di posti di apprendistato...)
- ✦ Investimento e responsabilità nelle attività scolastiche e/o professionali (motivazione, interesse, prospettive nel breve, medio, lungo termine)

✿ Interessi, passioni, talenti

In questa dimensione sono state individuati gli elementi su cui è possibile lavorare durante il percorso di vita nel CEM per favorire la cura e lo sviluppo delle potenzialità e degli interessi dei bambini e dei ragazzi:

- ✦ Temperamenti (soglia di attenzione, atteggiamento proattivo, qualità dell'umore, costanza, atteggiamenti competitivi/cooperativi, reazioni ai successi e alle frustrazioni)
- ✦ Intelligenze prevalenti/predisposizioni (linguistica, musicale, logico-matematica, spaziale, corporeo-cinestetica, intrapersonale, interpersonale, naturalistica)
- ✦ Giochi e attività preferiti (motori, di ruolo, simbolici, individuali, di gruppo...)
- ✦ Riconoscere, esprimere e coltivare i propri interessi e talenti (creativi, sportivi, musica, arte...)
- ✦ Gestione dei momenti di tempo libero (vacanze, week end, luoghi di svago e aggregazione...)

✿ Autodeterminazione

In questa dimensione a partire dalle teorie di riferimento sullo sviluppo identitario, della resilienza e la promozione del benessere e dell'autodeterminazione sono state individuate le meta-competenze su cui è possibile lavorare nel percorso di accompagnamento al CEM per favorire l'autodeterminazione dei bambini e dei ragazzi:

- ✦ Imparare a sapere: risolvere problemi, prendere decisioni, senso critico, creatività
- ✦ Imparare ad essere: consapevolezza di sé, gestione delle emozioni, gestione dello stress
- ✦ Imparare a vivere insieme: capacità di comunicazione interpersonale, capacità di negoziare e/o opporre un rifiuto, capacità di empatia, abilità di cooperazione
- ✦ Sviluppo dell'accettazione di sé, dell'autostima, di autoefficacia

- ✦ Padronanza ambientale: capacità di adattarsi ai diversi contesti di vita e di ricercare e creare ambienti adeguati al proprio benessere e qualità di vita
- ✦ Scopo nella vita: dimensione di senso esistenziale
- ✦ Progettualità di crescita personale, di sviluppo delle proprie potenzialità e di autorealizzazione

Le dimensioni di sviluppo ed i relativi elementi sono codificati nello strumento di osservazione *Mappa per l'osservazione del percorso di crescita del bambino*, (v. allegato) che viene utilizzato dagli educatori per orientare lo sviluppo dei PDV e gli interventi educativi.

A partire da questo strumento sono in elaborazione due strumenti di co-osservazione da utilizzare con i bambini e con i ragazzi per stimolare le riflessioni e agevolare l'emersione del loro punto di vista e dei loro desideri sui vari ambiti di sviluppo del PDV (v. esempi ancora in lavorazione allegati).

Il PDV è quindi il documento che guida il percorso educativo e che ne contiene gli obiettivi generali e specifici, volti al perseguimento del benessere globale e alla riduzione della situazione di rischio che ha determinato il collocamento. Il PDV codifica, inoltre, le azioni condivise per raggiungere gli obiettivi che devono attuare i diversi attori coinvolti nel progetto. Partecipazione e inclusione sono i presupposti che caratterizzano e danno valore al PDV: in tutte le fasi di co-costruzione e aggiornamento del progetto oltre al bambino/ragazzo vengono regolarmente coinvolti i famigliari, i rappresentanti legali e altri professionisti della rete formale coinvolta.

4.4 Il percorso di accompagnamento educativo dei bambini e dei ragazzi nel CEM: processi, fasi, azioni e strumenti

Il nuovo percorso di accompagnamento educativo nel CEM è stato co-costruito con la Direzione e il personale educativo di Casa Primavera a partire da un'analisi partecipata delle pratiche consolidate nel modello di lavoro precedente alla luce dei nuovi orientamenti giuridici e teorici di riferimento. In coerenza con gli approcci di progettazione partecipata è stato così sviluppato un nuovo processo di presa a carico attraverso un flusso che codifica le fasi, le azioni e gli strumenti di accompagnamento educativo e di cura, volti a garantire il più possibile la partecipazione dei bambini/ragazzi e delle persone significative delle loro reti di riferimento nella definizione del loro PDV⁵⁰

L'intero percorso di accompagnamento e di cura individualizzato degli ospiti si sviluppa si articola nei seguenti processi e relative fasi:

Processo di ammissione

- ✦ Segnalazione al CEM
- ✦ Analisi partecipata della richiesta
- ✦ Conoscenza reciproca del bambino/ragazzo e della famiglia

⁵⁰ V. allegato PDV E PROCESSO DI ACCOMPAGNAMENTO – 01 Flusso dell'accompagnamento educativo

🌸 **Processo di accoglienza (permanenza)**

- Periodo di ambientamento nel CEM
- Percorso nel CEM

🌸 **Processo di dimissione**

- Percorso graduale di uscita dal CEM
- Progressione esterna
- Post cura

4.4.1 Il processo di ammissione

Standard 5: *L'inserimento nella nuova struttura è predisposto e pianificato in modo coscienzioso. Una volta decisa la forma di assistenza più idonea, la futura organizzazione d'accoglienza predispone accuratamente l'inserimento del bambino. L'accoglienza deve essere graduale e meno traumatica possibile. L'inserimento nel nuovo ambiente è predisposto come un processo finalizzato principalmente a tutelare gli interessi e il benessere del minore e di tutte le parti interessate.*⁵¹

🌸 **Segnalazione al CEM**

L'assistente sociale del UAP o del SMP o l'ARP o la Magistratura dei minorenni, ipotizzano un progetto di collocamento, individuano un potenziale CEM ed inviano al CEAT il Progetto educativo di affidamento al CEM (PE). Il CEAT, dopo averne valutato l'idoneità formalizza la richiesta di collocamento indicando/confermando la struttura disponibile e invia la delibera di attribuzione di un posto riservato per quella situazione di regola per un mese, per procedere alla fase di valutazione e preparazione al collocamento.

L'inviante prende contatto formale telefonico con la Capostruttura, o in caso di assenza con il Responsabile Settore Socio-Educativo LIS, per procedere con la segnalazione. Durante questo contatto la Capostruttura raccoglie alcuni elementi significativi attraverso la *Scheda di approfondimento della richiesta*⁵², che verrà poi completata durante tutto il processo di segnalazione.

La Capostruttura richiede inoltre all'assistente sociale l'invio del Progetto educativo di affidamento (PE) al CEM e alcune informazioni aggiuntive sulla situazione.

Se si valuta di poter procedere con l'accoglienza, il CEM propone un incontro con l'inviante ed eventuali altre figure significative della rete (es. curatore) per procedere nel processo di ammissione con la successiva fase di analisi partecipata della richiesta.

In caso di *autosegnalazione* a Casa Primavera da parte di un ragazzo, un familiare o un referente della rete, la Capostruttura orienta le persone a prendere contatto con l'UAP per avviare la normale procedura di segnalazione sopraindicata.

⁵¹ Cfr. Standard 5 Q4C

⁵² V. allegato VERBALI COLLOQUI - 01 Scheda di approfondimento della richiesta

Analisi partecipata della richiesta

La Capostruttura presenta la situazione all'interno della *Riunione di coordinamento interno*, a cui partecipano i coordinatori dei diversi nuclei abitativi. La possibilità di accogliere il nuovo bambino/ragazzo viene analizzata prendendo in esame la disponibilità di posto nei gruppi abitativi e ad eventuali incompatibilità con le persone già accolte. Nella riunione si identifica il gruppo abitativo di accoglienza. Di regola l'assegnazione del gruppo per i nuovi collocamenti è determinata dalla disponibilità di posti e dalla specificità del gruppo in relazione all'età.

La disponibilità di collocamento in un nucleo abitativo è determinata anche dalla possibilità di condivisione delle camere disponibili in relazione al sesso.

Il coordinatore di équipe del nucleo abitativo scelto discute la possibilità di ammissione con l'équipe nella *Riunione settimanale di équipe* valutando l'impatto dell'inserimento sul gruppo in quello specifico momento, gli elementi contingenti da tenere in considerazione e che potrebbero influenzare l'inserimento, le potenzialità e criticità, i dubbi e preoccupazioni utili per l'approfondimento del caso con le figure di riferimento della rete. Si condivide chi parteciperà all'incontro con l'assistente sociale, di preferenza un potenziale futuro educatore di riferimento o il coordinatore di équipe.

La Capostruttura fissa l'*Incontro di approfondimento della richiesta* con la rete curante, che si svolgerà preferibilmente in presenza.

Durante l'incontro verranno approfonditi gli elementi utili a comprendere i motivi di collocamento, il livello di conoscenza/trasparenza/condivisione delle scelte con la famiglia ed il bambino/ragazzo e gli aspetti individuati dall'équipe preposta all'accoglienza.

A seguito dell'incontro, il coordinatore di équipe riporta e discute gli elementi raccolti e condivisi durante l'incontro di approfondimento della richiesta durante la riunione settimanale di équipe.

Conoscenza reciproca del bambino/ragazzo e della famiglia condivisione delle modalità di accoglienza

Standard 2: *Il bambino è autorizzato a partecipare al processo decisionale. Tutte le parti interessate ascoltano e rispettano il bambino. Il bambino viene adeguatamente informato della sua situazione e incoraggiato a esprimere i suoi punti di vista e a partecipare a questo processo secondo il suo livello di comprensione.*⁵³

⁵³ Cfr. Standard 2 Q4C

La Capostruttura organizza i *Primi colloqui con la famiglia e il bambino/ragazzo*, a cui parteciperà un educatore dell'unità abitativa di accoglienza e i referenti della rete. Di norma, il bambino/ragazzo non è presente al primo incontro e viene invitato all'incontro successivo.

Se i genitori sono separati e non è indicato l'incontro in compresenza, vengono svolti due incontri in momenti diversi.

Durante gli incontri vengono esplorate le motivazioni del collocamento, le abitudini del bambino/ragazzo e aspetti significativi della cultura familiare, si lascia spazio alle domande sulla vita nel CEM. Se non ci sono controindicazioni per la protezione dei bambini/ragazzi, l'educatore di riferimento accompagna la famiglia a visitare il CEM, spiegando in modo approfondito spazi, vita quotidiana nel gruppo abitativo e attività interne ed esterne al CEM. Vengono presentate le modalità di sviluppo del Progetto di vita e l'approccio educativo partecipativo del CEM.

Se il bambino/ragazzo non era presente al primo incontro, viene organizzato un incontro successivo dedicato a lui, con la presenza dell'inviante. Durante l'incontro vengono ascoltate le sue aspettative, preoccupazioni rispetto all'esperienza di allontanamento dalla famiglia, i suoi desideri per il prossimo futuro. Viene presentato il funzionamento della struttura. In caso di necessità vengono svolti più incontri/colloqui.

Particolare attenzione viene posta alla dimensione di accoglienza del bambino/ragazzo e della famiglia, consapevoli delle ansie che questa transizione provoca. Si cerca inoltre di garantire una comprensione trasparente delle motivazioni del collocamento e delle opportunità e gli impegni che esso comporta. La conduzione e verbalizzazione degli incontri di conoscenza reciproca è guidata dallo strumento *Primi colloqui con la famiglia e il bambino/ragazzo*⁵⁴

Durante gli incontri si definiscono le modalità di avvicinamento graduale del bambino/ragazzo al CEM, i primi obiettivi dell'accoglienza al CEM e le modalità di contatto con la famiglia e la rete.

Al termine di questo tipo di incontri viene compilata e firmata la prima parte del *Progetto di vita del bambino/ragazzo*.

Percorso graduale di avvicinamento del bambino/ragazzo al CEM

A seguito dei colloqui di conoscenza con il bambino/ragazzo e con la famiglia, nelle *Riunioni settimanali d'équipe* si definiscono l'attribuzione del secondo educatore di riferimento e le modalità di avvicinamento, che di solito si sviluppano attraverso l'organizzazione di 2 o 3 momenti di incontro al CEM: partecipazione ad una merenda, ad un pomeriggio con attività, ad un momento con la cena.

⁵⁴ V. allegato VERBALI COLLOQUI - 02 Primi colloqui con la famiglia e il bambino/ragazzo

Definito il percorso di avvicinamento si informano i bambini/ragazzi del gruppo del nuovo arrivo e si coinvolgono nella *preparazione dell'accoglienza* in cui si sviluppa insieme un progetto di accoglienza (attività personalizzate, attribuzione di un bambino/ragazzo di riferimento per la fase di ambientamento...).

Nei tempi concordati durante gli incontri della fase precedente si attua il percorso graduale di avvicinamento, ponendo particolare attenzione ad accogliere le preoccupazioni del bambino/ragazzo e della famiglia e ad attenuare le paure che accompagnano l'inserimento nella struttura.

4.4.2 Il processo di accoglienza

Questo processo integra tutto il *periodo di permanenza* nel CEM, che è stato suddiviso in due fasi.

Standard 7: *Il luogo in cui il bambino è inserito soddisfa i suoi bisogni ed è compatibile con la sua situazione di vita e l'ambiente sociale da cui proviene.*

Il bambino cresce in un ambiente partecipativo, di supporto, protettivo e amorevole.

Si soddisfano questi criteri consentendo al bambino di crescere in un ambiente familiare accogliente. Nella nuova sistemazione il bambino ha la possibilità di costruire un rapporto stabile con il caregiver e mantenere i contatti con il suo ambiente sociale originario.⁵⁵

Periodo di ambientamento nel CEM

Dal momento in cui il bambino/ragazzo inizia la sua vita al CEM si prevede un periodo di circa tre mesi, coerentemente con il progetto di collocamento condiviso, nel quale si attivano modalità ed interventi funzionali a favorirne l'accoglienza e l'ambientamento nel nuovo contesto abitativo.

Il bambino/ragazzo si inserisce nelle attività quotidiane della vita del CEM, supportato da tutti gli operatori dell'équipe, dagli altri membri del gruppo, con un'attenzione particolare da parte degli educatori di riferimento e del bambino/ragazzo di riferimento per la fase di ambientamento.

Gli educatori attraverso l'osservazione partecipata diretta del bambino/ragazzo anche in relazione agli elementi della *Mappa di osservazione del bambino/ragazzo*⁵⁶, l'osservazione indiretta data dal confronto con i professionisti della rete interna ed esterna implicati nel progetto, i colloqui di ambientamento con il bambino/ragazzo, procedono ad una prima raccolta di informazioni utili allo sviluppo del PDV e per orientare gli interventi di supporto educativo.

⁵⁵ Cfr. Standard 7 Q4C

⁵⁶ V. allegato PDV E PROCESSO DI ACCOMPAGNAMENTO - 03 Mappa di osservazione del bambino-ragazzo

In relazione a quanto osservato gli educatori attivano momenti privilegiati di ascolto del bambino/ragazzo volti ad accompagnare il percorso di elaborazione della separazione dalla famiglia con modalità dialogiche e attraverso l'utilizzo di mediatori (diari, Zampalesta, strumenti di co-osservazione⁵⁷).

Durante l'ambientamento vengono svolti i *Colloqui di ambientamento e co-progettazione*⁵⁸ con una cadenza almeno mensile, accresciuta in relazione ai bisogni specifici. In particolare, in questi momenti gli educatori attivano un ascolto del bambino/ragazzo sulla sua esperienza del periodo di ambientamento (aspetti positivi, preoccupazioni, criticità), sui suoi interessi e desideri, esprimono riscontri sugli aspetti positivi osservati e sui margini di miglioramento per individuare prime ipotesi condivise di obiettivi e modalità di sviluppo del PDV, anche in preparazione degli incontri di rete. Vengono inoltre mantenuti regolari contatti tra gli educatori, il bambino/ragazzo e la famiglia, con l'obiettivo di condividere con i famigliari il percorso nel CEM del bambino/ragazzo e di supportarli nello sviluppo delle competenze genitoriali, conformemente alle disposizioni delle Autorità competenti.

Al termine della fase di ambientamento viene organizzato un incontro con il bambino/ragazzo, la famiglia e la rete per fare un bilancio di quanto avvenuto in questa fase, valorizzare gli aspetti positivi e identificare obiettivi e azioni per lo sviluppo condiviso del PDV. Al termine di questo incontro gli educatori di riferimento aggiornano il PDV con quanto condiviso e lo sottopongono per approvazione e firma da parte di tutti gli attori coinvolti.

Percorso nel CEM

Dopo aver condiviso il primo PDV, a seguito dell'incontro di bilancio precedente inizia il vero e proprio periodo di permanenza del bambino/ragazzo presso il CEM.

Il bambino/ragazzo si confronta con le esperienze nei diversi ambiti di vita (famiglia, scuola, lavoro, tempo libero, CEM, ...). Gli educatori e tutti gli attori coinvolti attivano le azioni previste dal PDV e i momenti dialogici strutturati e informali di supporto al progetto e di valutazione continua. Continuano le co-osservazioni dirette e indirette da parte degli educatori e i confronti regolari in équipe.

Gli educatori del CEM si attivano per predisporre, organizzazione, attuare e monitorare attività orientate alle finalità educative del CEM e al raggiungimento degli obiettivi educativi personalizzati condivisi.

La condivisione della vita quotidiana del CEM crea opportunità per sperimentare un contesto accogliente, relazioni di accudimento e di cura, relazioni con i pari, attività per lo sviluppo delle autonomie quotidiane.

⁵⁷ V. allegato PDV E PROCESSO DI ACCOMPAGNAMENTO – 04 Esempio co-osservazione bambini e 05 Esempio co-osservazione ragazzi

⁵⁸ V. allegato VERBALI COLLOQUI – 03 Colloqui di ambientamento e co-progettazione

Gli educatori si attivano per promuovere e garantire la partecipazione del bambino/ragazzo ad attività interne ed esterne al CEM favorevoli allo sviluppo delle sue competenze, dei suoi interessi, passioni e talenti. Gli educatori affiancano i bambini/ragazzi nello svolgimento di compiti e attività in relazione alle competenze acquisite e da sviluppare, creando occasioni di apprendimento e sperimentazione dapprima accompagnate in modo più intenso e poi gradualmente lasciate ad una sperimentazione sempre più autonoma.

Durante tutto il percorso gli educatori dell'équipe pongono particolare attenzione ad offrire un costante sostegno al bambino/ragazzo nell'area emotivo-relazionale e un sostegno alla genitorialità alla famiglia.

Durante le riunioni di équipe gli educatori si confrontano regolarmente per individuare modalità differenziate e coerenti a sostegno dei singoli bambini/ragazzi e del gruppo.

Durante gli incontri di gruppo vengono attivate modalità di confronto e scambio tra pari utili allo sviluppo delle competenze di socializzazione, dell'empatia e dell'autoconsapevolezza.

Gli educatori di riferimento attivano inoltre regolari momenti privilegiati di ascolto del bambino/ragazzo, della famiglia e della rete di sostegno allo sviluppo del PDV, i *Colloqui di sviluppo e co-valutazione del progetto di vita del bambino/ragazzo*, che si svolgono almeno una volta al mese ma che possono essere attivati in qualsiasi momento di necessità. Durante questi incontri gli educatori accompagnano il bambino/ragazzo e i famigliari nell'elaborazione positiva delle esperienze vissute favorendo lo sviluppo di una visione progettuale positiva della propria vita e delle competenze di resilienza. I colloqui, attraverso l'utilizzo anche di strumenti mediativi, diventano l'occasione per co-costruire e co-valutare il Progetto di vita.

A seguito di incontri periodici di rete viene sviluppato e firmato l'aggiornamento del PDV.

4.4.3 Il processo di dimissione

Preparazione del percorso graduale di uscita dal CEM

Durante gli ultimi mesi della permanenza al CEM si iniziano a predisporre tutte le azioni per poter attivare un percorso graduale di uscita dal CEM, che per i ragazzi più grandi può sfociare nel *Progetto di Progressione esterna*⁵⁹ verso una situazione abitativa autonoma o in altre situazioni nell'accompagnamento al rientro in famiglia o all'inserimento in un'altra struttura o in una famiglia affidataria.

In questa fase continuano i *Colloqui di sviluppo e co-valutazione del PDV con i bambini/ragazzi*, la famiglia e la rete ma tra i contenuti viene posta costante attenzione all'individuazione delle risorse esterne, per co-progettare tempi e modalità graduali di uscita dal CEM.

⁵⁹ V. allegato PDV E PROCESSO DI ACCOMPAGNAMENTO – 06 Progetto di progressione esterna

Gli educatori di riferimento e dell'équipe si attivano per organizzare i contatti con i futuri referenti esterni; individuare, attivare e preparare i nuovi contesti di vita (rientro in famiglia, famiglia affido, appartamento, altra struttura, scuola, lavoro...); organizzare attività di preparazione alla separazione con gli operatori e gli altri ospiti (ritualizzazione); condividere delle modalità di contatto con gli educatori del CEM dopo l'uscita del bambino/ragazzo.

Al termine del periodo di permanenza al CEM viene svolto il *Colloquio di dimissione* con il bambino/ragazzo, la famiglia e la rete per svolgere un bilancio finale del percorso svolto nel CEM, condividere le modalità di supporto e contatto post cura e per formalizzare le dimissioni.

Progetto di progressione esterna

Per i ragazzi che si avvicinano alla maggiore età o che l'hanno già superata, che hanno seguito il percorso nel CEM e per cui non è possibile un rientro in una situazione familiare viene attivato il Progetto di progressione esterna volta ad un graduale accompagnamento alla vita in un appartamento autonomo. La finalità di un progetto abitativo che accompagna all'autonomia è quella di offrire un supporto educativo nella realizzazione di un progressivo distacco dal contesto istituzionale, sino al raggiungimento di una vita indipendente.

Il ruolo dell'educatore che orienta e condivide il progetto del giovane è quello di affiancare, dare indicazioni, stimolare, nel rispetto delle peculiarità del singolo, mantenendo un'attenzione vigile sulla realtà e sulle mete realmente raggiungibili.

Le principali azioni educative che sosterranno il ragazzo durante tutto il progetto saranno:

- ✱ garantire l'ascolto del giovane sia nei momenti di colloquio che durante gli scambi informali
- ✱ promuovere e rinforzare le competenze legate alla gestione della quotidianità
- ✱ favorire la graduale acquisizione di responsabilità e di consapevolezza nei vari contesti di vita
- ✱ promuovere ed incentivare le opportunità di usufruire delle risorse presenti sul territorio
- ✱ organizzare momenti in cui le situazioni vissute (positive e negative) possono essere rielaborate anche in relazione al futuro
- ✱ sviluppare le competenze necessarie ad una funzionale gestione delle risorse economiche.

Orientare, promuovere e sviluppare sono azioni che non possono prescindere dal coinvolgimento del ragazzo, che cresce in una relazione tra adulti con un ampio margine di autonomia nelle scelte da compiere.

L'educatore del CEM, o la coppia educativa, sarà il fermo punto di riferimento per tutte le fasi del percorso, saranno però coinvolti gli operatori già attivi sulla situazione del giovane (Assistenti Sociali, Curatori, Docenti ecc...) ed attivati i servizi o le agenzie del territorio affinché possano essere parte integrante del progetto in un'ottica partecipata.

Le risorse familiari saranno, nel limite del possibile, incluse nel lavoro di rete garantendo continuità al lavoro di sostegno e mediazione effettuato durante il periodo residenziale del giovane.

Post cura

Dopo l'uscita dal CEM continueranno i contatti con il bambino/ragazzo nelle modalità condivise nella fase precedente al fine di garantire una transizione accogliente e sicura nei nuovi contesti di vita. I contatti con gli educatori del CEM potranno avvenire sia attraverso incontri strutturati formali con gli educatori di riferimento, incontri informali dentro e fuori dal CEM, visite a domicilio.

Vengono favoriti momenti di incontro con gli altri bambini/ragazzi del gruppo abitativo attraverso momenti conviviali all'interno e all'esterno del CEM.

A seguito delle dimissioni periodicamente vengono raccolti dati di follow-up, per comprendere il percorso di crescita del bambino/ragazzo fuori dal CEM.

4.5 I colloqui educativi e gli incontri di rete

Il percorso è scandito da colloqui individuali tra e gli educatori di riferimento e il bambino/ragazzo che periodicamente vedono coinvolti anche i familiari e altre figure della rete. Le modalità di gestione del colloquio vengono adattate in relazione alle competenze culturali, cognitive ed espressive degli interlocutori.

Le finalità di questi incontri sono:

- ❁ ascolto e condivisione di aspettative, desideri, preoccupazioni dei bambini/ragazzi, dei famigliari e delle sue figure di riferimento
- ❁ valorizzazione delle risorse e di traguardi raggiunti dai bambini/ragazzi e dalle famiglie
- ❁ offrire uno spazio di riflessività e un supporto nella rielaborazione delle esperienze vissute attraverso un confronto con il piano di realtà per promuovere la resilienza e l'autodeterminazione dell'ospite
- ❁ condividere, co-progettare e co-valutare i contenuti del PDV, a partire dai desideri, bisogni e risorse dei bambini/ragazzi

La gestione efficace di colloqui educativi richiede un tempo adeguato e la messa in campo di abilità comunicative da parte degli educatori attraverso l'utilizzo di metodi e strumenti efficaci, atti a garantire il massimo grado di partecipazione degli interlocutori. E' pertanto necessaria un'attenta formazione e preparazione, al fine di utilizzare una comunicazione consapevole e strategica, dove con il termine "consapevole" si intende sottolineare come la qualità o meno della comunicazione abbia degli effetti sul nostro interlocutore e viceversa, mentre con il termine "strategica" si ribadisce che l'atto comunicativo nel colloquio mira al raggiungimento di un determinato obiettivo⁶⁰.

Per facilitare la gestione dei colloqui educativi e degli incontri di rete a partire dagli approcci metodologici relativi al colloquio educativo e alla progettazione dialogica sono stati co-costruiti strumenti per la conduzione e la verbalizzazione degli incontri.

Sono state individuate le seguenti tipologie di colloqui che vengono svolti durante il percorso educativo a Casa Primavera, legati alle diverse fasi del processo di accompagnamento educativo (v. schede di conduzione e verbalizzazione allegate):

❁ I Primi colloqui con la famiglia e il bambino/ragazzo

che si svolgono durante il processo di ammissione nella fase di *Conoscenza reciproca del bambino/ragazzo e della famiglia* che hanno lo scopo di ascoltare il punto di vista del bambino/ragazzo sul suo percorso, sugli scenari futuri e sul collocamento.

⁶⁰ Zanon, Moletto, Zucchi (2021), *Linee di orientamento*, SUPSI, Bellinzona.

❁ Colloqui di ambientamento e co-progettazione

che si svolgono almeno una volta al mese durante il processo di accoglienza nel *Periodo di ambientamento nel CEM*, che hanno lo scopo di creare un momento privilegiato di ascolto e di accompagnamento riflessivo tra educatori di riferimento e bambino/ragazzo, con momenti di coinvolgimento della famiglia e della rete. In questi incontri si favorisce l'emersione dei desideri e delle preoccupazioni del bambino/ragazzo e della sua famiglia per accompagnare nel modo meno traumatico possibile il processo di allontanamento/separazione e per individuare gli elementi per favorire l'inserimento nel nuovo contesto abitativo e per lo sviluppo del PDV. Si utilizzano strumenti mediatori della comunicazione come Zampalesta, strumenti di co-osservazione, diari, PDV.

❁ Colloqui di sviluppo e co-valutazione del progetto di vita del bambino/ragazzo e co-progettazione

che si svolgono almeno una volta al mese durante il processo di accoglienza durante il *Percorso nel CEM* e durante il processo di dimissione *nella fase di Preparazione del percorso graduale di uscita dal CEM*, che hanno lo scopo di creare un momento privilegiato di ascolto e di accompagnamento riflessivo tra educatori di riferimento e bambino/ragazzo, con momenti di coinvolgimento della famiglia e della rete curante. In questi incontri si favorisce l'ascolto del bambino/ragazzo, della famiglia e della rete per lo sviluppo, l'aggiornamento e la co-valutazione del PDV. In questi momenti vengono utilizzati mediatori comunicativi come gli strumenti di co-osservazione e i diari per favorire l'auto osservazione dei bambini e dei ragazzi sugli aspetti utili per il loro percorso di crescita.

❁ Colloqui di dimissione

che si svolgono al termine del percorso nel CEM per sancire formalmente le dimissioni e per concordare le modalità di contatto e accompagnamento nel post-cura. A questo tipo di incontro sono presenti il bambino/ragazzo, la famiglia e le figure principali della rete.

Al termine del percorso gli educatori di riferimento elaborano il Rapporto finale.

Tutti gli strumenti di conduzione e verbalizzazione sono stati sviluppati esplicitando la tipologia di colloquio, le fasi di conduzione di un colloquio educativo, gli obiettivi della tipologia del colloquio, i contenuti principali da trattare, i materiali utili per la gestione del colloquio.

Tali strumenti sono stati concepiti come traccia per orientare il colloquio, ma devono essere utilizzati in modo flessibile per poter accogliere e trattare contenuti specifici emergenti da un dialogo aperto.

4.6 Gestione dei dossier individuali

Dal 1° gennaio 2023 tutte le decisioni ufficiali relative ai bambini ed i ragazzi vengono scansionate e caricate in GCEM.

A partire dal periodo di ammissione viene allestito un Dossier individuale per ogni bambino/ragazzo collocato nel CEM, che sarà sempre accessibile su richiesta al bambino/ragazzo e contiene tutti i documenti condivisi relativi al Progetto di vita del bambino/ragazzo.

Il nuovo Dossier del Progetto di vita concepito in fase di revisione del Concetto pedagogico è costituito da una cartella informatica accessibile dalla Direzione e dagli educatori del nucleo abitativo. I dossier sono costituiti dal Progetto Educativo elaborato dall'assistente sociale del UAP per la richiesta di collocamento, dai verbali dei colloqui con il minore la famiglia e i referenti della rete durante la procedura di ammissione, dal Progetto di vita del bambino/ragazzo ed i suoi regolari aggiornamenti, dai verbali dei colloqui con il bambino/ragazzo, la famiglia e la rete che si svolgono durante la permanenza e nella fase di dimissione.

Gli educatori di riferimento curano la tenuta dei dossier dei singoli ospiti: sono responsabili della loro completezza ed aggiornamento, così come della tutela della privacy delle informazioni in essi contenute.

Il bambino/ragazzo ha il diritto di richiedere in qualsiasi momento di consultare il Dossier del proprio Progetto di vita, richiedendo di fissare un momento per poterne prendere visione insieme ad un educatore di riferimento (o chi ne fa le veci). Tale diritto è codificato anche nella Carta dei diritti e doveri presentata e spiegata ai bambini/ragazzi fin dall'inizio del loro percorso nel CEM.

Particolare attenzione viene posta nell'utilizzare un linguaggio non giudicante nella stesura di tutta la documentazione, in modo da poter rendere trasparente la fruizione di questi materiali.

Vanno condivise con la famiglia e con la rete le informazioni che possono essere comunicate ai bambini, per garantire anche la privacy dei genitori e il benessere del minore.

Nell' Ufficio della Capostruttura, sempre chiuso a chiave, inoltre vengono inoltre creati dei dossier cartacei per ogni ospite contenenti tutti i documenti istituzionali che riportano informazioni riservate legate al segreto professionale e alla tutela della privacy di altre persone implicate nei percorsi di vita dei bambini/ragazzi ospitati (es: informazioni su condizioni di salute o penali dei genitori o di familiari, rapporti e decisioni ARP, perizie medico-psicologiche).

Al termine del percorso al CEM viene consegnata al bambino/ragazzo una chiavetta USB con il Dossier personale contenente tutti i documenti relativi al PdV, più documenti medici (vaccinazioni, cure dentistiche...), scolastici e professionali (le pagelle, contratti di apprendistato o lavoro...). I dossier individuali vengono conservati in un archivio informatico e cartaceo senza limite di tempo. I documenti cartacei vengono custoditi all'interno di un archivio sottochiave presente nel piano sotterraneo della struttura.

4.7 Il gruppo come dispositivo pedagogico e strumento educativo

La dimensione di gruppo rappresenta un setting esperienziale significativo nei processi di crescita, in particolare durante la fase preadolescenziale e adolescenziale, età della vita caratterizzate da specifici *compiti di sviluppo*. I ragazzi e le ragazze hanno bisogno di essere ascoltati, valutati, contenuti e confermati. Nella letteratura sociologica e psicosociale è stata tracciata una distinzione tra gruppi grandi e piccoli, poiché a seconda della dimensione possono essere osservati comportamenti diversi⁶¹.

Evidenze quantitative e qualitative dimostrano che nei piccoli gruppi (composti da meno di dodici soggetti) tutti i membri percepiscono chiaramente gli altri come enti individuali, mentre nei gruppi più grandi gli individui tendono a percepire la maggior parte del gruppo come una massa uniforme e il comportamento medio assume maggiore rilevanza rispetto alle identità personali dei singoli membri⁶².

Nei contesti educativi sono di particolare interesse i piccoli gruppi, cioè aggregati costituiti da un numero di persone tale da permettere a ciascuno di poter interagire faccia a faccia con ognuno dei membri. In questa configurazione le persone si influenzano l'un l'altra, fanno qualcosa insieme, si incontrano, spendono tempo ed energie (*interazione*); inoltre, si sentono unite perché condividono le norme e i valori del gruppo, che li fanno sentire simili tra loro e diversi da chi non fa parte del gruppo, e sentono di appartenere ad un insieme che non si può identificare con le singole persone (*senso di appartenenza*). I partecipanti ad un gruppo condividono obiettivi comuni, uguali per tutti ma non identici, perché attraverso essi ognuno risponde a bisogni e motivazioni proprie. Come in un'opera teatrale ogni membro ha delle "parti da recitare", delle funzioni da svolgere (*ruoli*). Esistono inoltre delle regole di funzionamento sia formali che informali. All'interno dei gruppi le persone hanno l'opportunità di soddisfare *bisogni* e *desideri* fondamentali ma non del tutto consapevoli. Innanzi tutto, il gruppo permette ad ogni singolo individuo di confrontare i suoi valori, le sue abilità, i suoi bisogni con quelli degli altri membri, offrendogli così la possibilità di confermare e verificare le proprie caratteristiche. Da questo punto di vista l'immagine che ognuno ha di sé stesso deriva in gran parte dalle relazioni con gli altri. Tra i bisogni individuali che il gruppo può soddisfare ci sono quelli della *stima sociale* (gli altri mi riconoscono quanto valgo), dell'*autostima* (confrontandomi posso sapere quanto valgo), di *identità* (facendo parte del gruppo rinforzo l'idea che ho di me stesso), di *sicurezza* (non sono il solo a pensarla in questo modo), di *contribuzione* (posso essere utile agli altri). Quando si entra in un gruppo nasce però anche il timore di perdere la propria identità e autonomia e di non soddisfare i propri bisogni. In campo educativo è di cruciale importanza tenere conto di queste delicate dinamiche psicologiche e sociali per "costruire" gruppi soddisfacenti per le persone e coerenti agli scopi di un progetto e/o di un servizio.

Durante l'età evolutiva il setting gruppale è uno di quelli più significativi per sviluppare le cosiddette

⁶¹ Brown R. & Pehrson S. (2023) *Psicologia sociale dei gruppi*, Bologna: Il Mulino

⁶² Spaltro E. (2005) *Conduttori. Manuale per l'uso dei piccoli gruppi*, Milano: Franco Angeli

life skills, competenze che portano a comportamenti positivi e di adattamento che rendono l'individuo capace (*enable*) di far fronte efficacemente alle richieste e alle sfide della vita di tutti i giorni. Il piccolo gruppo è un setting privilegiato per coltivare processi di natura partecipativa, molto importanti dal punto di vista di un maggior empowerment dei bambini/ragazzi. Data la natura incrementale del fenomeno possiamo fare riferimento ad una scala della partecipazione articolata su cinque livelli d'intensità crescente: informare, consultare, decidere insieme, agire insieme, sostenere l'azione altrui⁶³.

Per quanto le attività in gruppo possano avere anche un carattere informativo il livello minimo di partecipazione con ragazzi e ragazze e raccogliere il loro punto di vista attraverso metodi e tecniche consultive, avviando una comunicazione bi-direzionale fra educatori e educandi.

Le modalità calde di consultazione prediligono il rapporto *face to face* e l'interazione collettiva tramite gruppi di discussione.

L'essere chiamati in causa e avere voce in capitolo nella presa di decisione è unanimemente considerato l'ingrediente base della partecipazione sostanziale. A questo livello, infatti, si determina una redistribuzione del potere fra educatori e bambini/ragazzi e una condivisione delle scelte da compiere. Le metodologie di progettazione partecipata e di problem solving collaborativo, con il loro correlato di tecniche e strumenti, sono gli approcci più consoni per gestire questo livello di partecipazione.

La partecipazione può esaurirsi in una presa di decisione allargata oppure ambire a condividere anche il piano della realizzazione. Questo livello di coinvolgimento comprende e assorbe in sé quelli precedenti. Oltre che decidere qualcosa insieme al gruppo si passa all'azione condivisa, al "fare insieme" le cose che si sono concordate.

Il livello più alto di partecipazione coincide con il massimo grado di potere e di controllo da parte del gruppo di bambini/ragazzi. Troviamo qui la piena responsabilità d'ideazione, progettazione e attuazione. In campo educativo questo significa sostenere forme di autopromozione, autogestione, autoproduzione, auto-organizzazione da parte dei bambini/ragazzi in relazione al loro livello di responsabilità ed autonomia.

A Casa Primavera si valorizza la dimensione del gruppo soprattutto nella condivisione delle esperienze di quotidianità all'interno del nucleo abitativo e attraverso la promozione di atteggiamenti collaborativi e di sostegno reciproco.

All'interno di ogni nucleo abitativo si svolge settimanalmente la *Riunione di gruppo*, coordinata dagli educatori di turno, a cui partecipano tutti i bambini/ragazzi del gruppo.

In relazione al funzionamento del singolo gruppo, dell'età dei bambini/ragazzi ogni nucleo abitativo organizza questa importante occasione di partecipazione e condivisione in un momento della giornata che faciliti il più possibile la partecipazione di tutti, in relazione anche agli impegni scolastici, sportivi, lavorativi.

In alcuni nuclei la riunione si svolge dopo pranzo, in alcuni dopo la merenda, in altri prima o dopo

⁶³ Cfr. Wilcox D. (1994), *The Guide to Effective Participation*, Brighton: Delta Press

cena.

Nella riunione di gruppo i bambini/ragazzi partecipano alle scelte organizzative della gestione della casa e di attività comuni, discutono delle regole, delle esperienze positive e delle criticità con cui sono confrontati, sia all'interno che all'esterno della casa. Gli educatori inoltre informano i bambini/ragazzi su orientamenti e scelte effettuate dall'équipe o a livello istituzionale.

La gestione di questi momenti in un'ottica partecipativa ha attivato una riflessione nel personale educativo. Si intende attivare prossimamente un approfondimento formativo su metodologie di organizzazione della riunione che consentano una partecipazione autentica di tutti i membri del gruppo, tenendo in considerazione anche tecniche espressive adeguate alle età dei partecipanti.

4.8 Approcci in materia di affettività e sessualità

La relazione educativa efficace secondo Herbert Franta⁶⁴ si sviluppa attraverso tre principali dimensioni: la dimensione di controllo, la dimensione emozionale e la dimensione di congruenza, trasparenza e autenticità. Queste ultime due dimensioni toccano particolarmente la gestione della relazione educativa nella sfera emotiva ed affettiva. Gli educatori del CEM cercano di tradurre queste due dimensioni nella relazione quotidiana con i ragazzi, cercando di far vivere loro l'esperienza di relazioni affettive significative positive.

La dimensione emozionale include espressioni affettive positive di accettazione incondizionata e non giudicante dell'altro, considerazione, valorizzazione e vicinanza, ascolto empatico. La gestione di questi aspetti richiede all'educatore e all'équipe un costante lavoro di auto-osservazione che consenta di monitorare continuamente le rappresentazioni disfunzionali che potrebbero portare ad amplificare le difficoltà dell'utente, sia per troppa immedesimazione, sia per una visione negativa o deterministica della situazione.

L'empatia in questo senso viene considerata non tanto il sapersi mettere nei panni degli altri, operazione impossibile in quanto ogni persona interpreta la realtà con le proprie mappe cognitive ed emotive, ma piuttosto come *“l'incontro con la dimensione della differenza (...). È proprio il passaggio da una posizione a un'altra, in un andare e tornare continuo, avvicinandosi con la propria vita alla condizione esistenziale dell'altro”*. Confrontarsi *“con le diverse situazioni e coi limiti dell'esistenza dell'altro ci può consentire di stare nella differenza in maniera analogica, immaginando noi stessi nelle condizioni in cui versa l'altro, nella consapevolezza della non sovrapponibilità della nostra esistenza a quella altrui”*.⁶⁵

La **dimensione di congruenza, trasparenza e autenticità**, si riferisce alla capacità degli educatori di mantenere i seguenti atteggiamenti di fondo:

⁶⁴ H. Franta, *Atteggiamenti dell'educatore. Teoria e training per la prassi educativa*, LAS, Roma, 1997

⁶⁵ C. Palmieri, *Un'esperienza di cui aver cura: appunti pedagogici sul fare educazione*, Franco Angeli, Milano, 2011, pp. 45 - 46

- ✱ *Congruenza*, intesa come la corrispondenza tra le esperienze, la loro simbolizzazione e verbalizzazione.
- ✱ *Trasparenza*, intesa come il rendere il più possibile nota l'intera situazione educativa a tutte le persone implicate e coinvolgerle attivamente nel processo educativo.
- ✱ *Autenticità*, intesa come atteggiamento responsabile di facilitazione dell'interazione educativa, in cui si pone in secondo piano la realizzazione delle proprie aspettative al fine di favorire il perseguimento degli obiettivi emancipativi dell'utente e si trasmette concordanza tra la propria visione della realtà ed il proprio modo di agire.

A Casa Primavera gli educatori di riferimento nei colloqui educativi e di rete cercano di promuovere riletture della situazione familiare e affettiva che possano supportare sia il bambino/ragazzo che la famiglia nell'acquisizione di una visione delle loro relazioni affettive non giudicante, che apra a una maggior comprensione reciproca e che aiuti a superare i vissuti più dolorosi relativi ai sentimenti di colpa e al non sentirsi amati.

Negli incontri individuali e di gruppo gli educatori favoriscono inoltre l'acquisizione della consapevolezza dell'importanza di relazioni affettive positive fondate sul rispetto reciproco e di una vita sentimentale e sessuale consapevole, adeguata alla fase di crescita che il bambino/ragazzo sta vivendo e della propria cultura familiare di appartenenza.

Qualora all'interno dello stesso nucleo abitativo nascano rapporti di coppia, per garantire un clima tranquillo all'interno del gruppo, viene condiviso con i ragazzi lo spostamento di uno dei due membri della coppia in un altro gruppo per aiutare a non centrare tutta l'esperienza di vita (spazio abitativo, scuola, socializzazione, interessi) delle persone coinvolte sul rapporto di coppia.

Gli educatori nella relazione quotidiana e nei colloqui individuali accompagnano i bambini e i ragazzi nel loro percorso di sviluppo dell'identità sessuale, con interventi dialogici di confronto e supporto su tematiche specifiche, con particolare attenzione alla promozione della salute, alla prevenzione e alla decostruzione di stereotipi negativi di genere. In tal senso il CEM intende garantire un approccio aperto e rispettoso dei diversi orientamenti sessuali dei minori.

Per quanto concerne l'educazione sentimentale e sessuale il CEM garantisce al personale educativo una formazione aggiornata per garantire un adeguato accompagnamento dei bambini e dei ragazzi nello sviluppo della propria identità sessuale, nel rispetto del proprio orientamento di genere. È attualmente in allestimento una biblioteca di libri e documenti didattici avallati scientificamente da professionisti del settore per favorire il percorso di sviluppo consapevole degli aspetti affettivi e sessuali adatti alle diverse età dei bambini/ragazzi accolti nel CEM.

I bambini ed i ragazzi del CEM che frequentano percorsi scolastici in Ticino partecipano con la scuola ai momenti di educazione del progetto ASPI *Sono unico e prezioso*, volti alla prevenzione degli abusi e i maltrattamenti. Gli educatori di riferimento accompagnano i minori ad elaborare quanto appreso durante tali incontri.

Quando i vissuti relativi alla vita affettiva e sentimentale sono troppo intensi e difficili da elaborare,

gli educatori, in accordo con gli altri attori del progetto, sostengono il bambino/ragazzo e la famiglia a ricevere supporti da specialisti esterni.

Casa Primavera ha sviluppato una collaborazione consolidata con psicologi e psicoterapeuti del SMP e privati e con il Consultorio di salute sessuale del EOC la tua sessualità i tuoi diritti?

Si intende inoltre sviluppare nuove collaborazioni con ASPI e con RADIX e Zona Protetta per eventuali interventi formativi e consulenziali individuali e di gruppo da attivare in caso di necessità.

Dal 2022 Casa Primavera partecipa attivamente ai gruppi cantonali di confronto tra CEM per riflettere sul tema dell'affettività e della sessualità durante i percorsi di collocamento.

Il concetto pedagogico del CEM verrà prossimamente aggiornato in relazione agli sviluppi prodotti da questi gruppi di lavoro e dall'aggiornamento formativo tematico degli educatori previsto per il prossimo anno.

4.9 Gestione delle regole

La **dimensione di controllo** nella relazione educativa secondo Herbert Franta⁶⁶ è relativa alla gestione delle regole e dei rapporti di potere nella relazione di aiuto. Nella pedagogia sociale è sempre vivo il dibattito sull'importanza della regolazione dei ruoli tra educatore e utenza. Alcuni autori privilegiano l'esplicitazione di una relazione asimmetrica connotata dalla superiorità del ruolo dell'educatore nella relazione, per le sue competenze e responsabilità professionali. Queste rappresentazioni rischiano di sfociare inconsapevolmente in modelli e modalità di gestione delle regole autoritari. Altri approcci promuovono la dimensione simmetrica della relazione, ponendo sullo stesso piano le diverse figure in interazione. L'amplificazione di questo sguardo può orientare a un *laissez faire* che produce la deresponsabilizzazione dell'operatore e dei soggetti implicati nella relazione educativa.

Gli educatori del CEM garantiscono una guida autorevole integrando queste dimensioni a seconda dell'intenzionalità e della progettualità educativa in atto. Franca Olivetti Manoukian⁶⁷ propone in tal senso il concetto di dissimmetria mobile. L'asimmetria della relazione educativa è data da un maggior grado di responsabilità richiesto all'operatore sociale nella gestione della relazione di aiuto, la simmetria dalla considerazione di un pari livello di valore "umano".

Perché siano possibili e valorizzati rapporti multipli, non cristallizzati nel rischio di chiudere, di mortificare e mutilare le possibilità di ascolto reciproco e di comprensione della complessità in cui si è tutti collocati, è importante porre attenzione a che le dissimmetrie di età, di esperienza, di sapere, di capacità operativa non diventino gerarchie invalicabili che sanciscono superiorità e inferiorità. E' cruciale che le simmetrie vengano considerate e vissute come mobili, provvisorie, legate a situazioni specifiche, in funzione delle finalità educative. La dissimmetria mobile consente

⁶⁶ H. Franta, *Atteggiamenti dell'educatore. Teoria e training per la prassi educativa*, LAS, Roma, 1997

⁶⁷ F. Olivetti Manoukian, *Oltre la crisi. Cambiamenti possibili nei servizi socio sanitari*, Guerrini e Associati, Milano, 2015

di promuovere una maggior corresponsabilità nella relazione di aiuto. Questo approccio orienta ad atteggiamenti educativi autorevoli.

Nelle attività quotidiane è necessario promuovere al massimo le possibilità di compartecipazione e collaborazione dei ragazzi per permettere loro di sperimentarsi nei diversi compiti e ruoli, promuovendo la costituzione e il consolidamento di gruppi di apprendimento cooperativi che favoriscano la solidarietà reciproca e la decostruzione di modalità competitive poco funzionali al loro sviluppo.

La guida autorevole si realizza mettendo in atto interventi orientativi e regolativi che possano essere accolti con fiducia dai bambini e dai ragazzi, in quanto essi riconoscono nell'educatore una figura che sta realmente agendo per la promozione del loro benessere e che riconosce e valorizza le loro potenzialità. Perché ciò accada è necessario garantire ai minori di essere autori e protagonisti del proprio agire (authorship), sia curando la loro motivazione a sviluppare i propri interessi e i propri talenti, sia accompagnandoli, attraverso il dialogo supportivo, a divenire consapevoli degli effetti delle proprie azioni e ad assumersi responsabilità, a seconda del loro grado di emancipazione ed autonomia.

Per scelta, quindi, nel contesto educativo del CEM vengono definite poche regole chiare, che consentano di creare un ambiente di vita e un clima favorevoli alle finalità educative del gruppo, il cui senso viene spiegato e condiviso con i bambini e i ragazzi, sia all'inizio del percorso educativo, sia in itinere quando ciò diviene necessario per il processo di responsabilizzazione dell'utenza.

Sia con i bambini che con i ragazzi è importante che le regole di fondo siano relative ad aspetti di organizzazione della vita, che consentano il rispetto degli spazi e degli altri e permettano di organizzare e strutturare la vita dei ragazzi nel rispetto dei bisogni della loro età (ad esempio orari e modalità dei pasti, dell'andare a letto, del fare i compiti, del rientro la sera, dell'uso dei media...).⁶⁸

A partire dai Diritti dei bambini e dei ragazzi e dai riferimenti del Q4C, in relazione ad ogni aspetto della vita durante il percorso a Casa Primavera, è stato pertanto elaborato un documento che sintetizza brevemente i diritti e i doveri⁶⁹ dei bambini e dei ragazzi all'interno del CEM che permette di offrire una base per la sperimentazione e per la negoziazione nel dialogo con gli educatori. Accanto a queste regole, uguali per tutti, per ogni ospite vengono definite eventuali regole personalizzate, condivise con il minore, la famiglia e la rete, in relazione alla sua età e ai suoi specifici bisogni di emancipazione, protezione e autodeterminazione.

Per promuovere le competenze autoregulative è importante garantire alcuni spazi, di gruppo e individuali, per discutere le regole predefinite ed eventualmente riformularle e svilupparle con la partecipazione attiva dei bambini e dei ragazzi, trovando insieme soluzioni pertinenti di cui si valuta l'efficacia. Durante i regolari colloqui con gli educatori di riferimento, in relazione alle esperienze

⁶⁸ D. Novara, *Urlare non serve a nulla. Gestire i conflitti con i figli per farsi ascoltare e guidarli nella crescita*, BUR Varia, 2014, Milano

⁶⁹ V. allegato STRUMENTI ORGANIZZATIVI - 02 Carta dei diritti e dei doveri

vissute, viene attivato un processo di auto-osservazione e riflessione sulle modalità di confronto con le regole condivise.

In questa prospettiva, le relazioni autorevoli sono favorite dagli educatori attraverso tipici interventi orientativi e regolativi che stimolano e facilitano modalità di contatto, essendo sostenute dall'interesse comune e realizzate mediante comportamenti di cogestione e cooperazione. Per mezzo di essi, i minori potranno acquisire un'autonomia personale come espressione non di una razionalità soggettiva, che facilmente li condurrebbe a chiudersi in posizioni egocentriche, ma come risultato di un rapporto dialogale con la realtà vissuta nella sua complessità.

In coerenza con l'approccio autorevole il CEM ha scelto di non codificare un sistema di "sanzioni", in quanto gli educatori credono più opportuno attivare processi di consapevolezza e responsabilizzazione personalizzati attraverso il dialogo e la negoziazione.

4.10 Gestione dei conflitti e prevenzione degli agiti aggressivi

Nella vita istituzionale del CEM e nella relazione educativa anche le modalità di gestione del conflitto sono orientate dagli approcci riflessivi e partecipativi e dalla guida autorevole. Sicuramente la gestione coerente delle dimensioni precedentemente esposte aiuta a prevenire alcuni conflitti, ma il sano bisogno di autodeterminazione o le modalità di comportamento disfunzionali, apprese o nate in reazione alla situazione di vulnerabilità, connotano la realtà dei CEM come contesto in cui la dimensione conflittuale è sempre elevata (tra educatori e ragazzi, tra ragazzi e famiglia-rete, tra educatori e famiglia e rete, tra ragazzi e ragazzi).

T. Gordon propone un metodo di gestione del conflitto "senza perdenti". *"La cooperazione non è il contrario di conflitto. Invece crea un'atmosfera in cui il conflitto può manifestarsi ma può essere risolto in maniera creativa e produttiva evitando l'effetto pernicioso dell'atteggiamento vinci/perdi e della lotta di potere che la gran parte delle persone utilizza nei propri rapporti."*⁷⁰

Quando si verifica un conflitto l'educatore del CEM chiede ai bambini e ai ragazzi di partecipare alla ricerca di soluzioni accettabili per tutte le parti in causa. Il processo di negoziazione si attiva a partire dall'invito ad ascoltare reciprocamente il punto di vista di tutti gli interlocutori sulla situazione che ha creato il conflitto, approfondendone i significati, a partire dal presupposto che tutti i pareri nascono di per sé da motivazioni valide; sono le soluzioni trovate per risolvere i problemi che, talvolta, non sono condivisibili e funzionali. Compresi i diversi punti di vista con un atteggiamento non giudicante si ricercano nuove possibili soluzioni che integrino i bisogni di tutti. Si concorda l'attuazione delle migliori soluzioni possibili condivise e poi se ne valuta insieme l'efficacia. Questo processo ha lo scopo di superare il conflitto in atto, ma anche di educare alla gestione dei conflitti, alla responsabilizzazione, alla collaborazione e alla solidarietà con gli altri.

Per gli educatori diviene importante creare le precondizioni relazionali e ambientali perché si possano affrontare in serenità le situazioni conflittuali e riconoscere precocemente i segnali di

⁷⁰ T. Gordon, *Né con le buone né con le cattive. Bambini e disciplina*, La meridiana, Molfetta, 1989

disagio che possono portare ad una escalation del conflitto, così da poter agire precocemente e ripristinare la relazione di fiducia.

Nelle situazioni in cui il bambino o il ragazzo è in una situazione di disagio acuta e non si è riusciti a contenere l'escalation, diviene importante prevedere dei momenti di time out che permettano di contenere la rabbia e di ripristinare l'atteggiamento cooperativo per riattivare il processo di elaborazione del conflitto.

4.11 Gestione della violenza e del Time out

Nonostante le attenzioni poste su modalità di accoglienza, strategie di ascolto attivo e negoziazione dei conflitti, vi sono momenti nella vita di alcuni bambini/ragazzi collocati in cui la sofferenza e la sensazione di impotenza si esprime con agiti di aggressività e violenza, verso sé stessi o gli altri.

Nel momento di crisi acuta, gli educatori presenti provano a gestire la situazione contenendo il bambino/ragazzo attraverso uno spazio-tempo di relazione e ascolto privilegiato, nel tentativo di contenere l'ansia e la rabbia attraverso la vicinanza e progressivamente facendo esprimere con modalità più adeguate le preoccupazioni del minore.

Qualora sia possibile, si privilegia un primo momento di trasferimento interno in un altro gruppo in cui la dinamica contingente tra bambini/ragazzi e educatori consenta di attivare un processo collaborativo volto al contenimento relazionale. Gli educatori di riferimento, in stretta collaborazione con l'équipe del nuovo gruppo ospitante, garantiscono l'accompagnamento riflessivo e di rielaborazione della crisi per ripristinare il più celermente possibile la prosecuzione del percorso del progetto di vita precedentemente concordato.

Superata la fase acuta, nei giorni successivi, gli educatori di riferimento ed eventuali altre figure della rete lavorano con il bambino/ragazzo per rielaborare quanto accaduto, per aiutarlo a superare la condizione di disagio, per riflettere sulle conseguenze delle sue azioni e su quali altre modalità può mettere in atto in futuro per gestire in modo più funzionale i momenti di crisi.

Nei casi in cui le strategie relazionali preventive e contenitive non siano state sufficienti e il disagio del bambino/ragazzo viene espresso attraverso agiti di violenza contro di sé o altre persone del CEM, o nei casi in cui l'équipe educativa rileva un alto rischio che la relazione educativa si stia compromettendo, in accordo con la Direzione e la rete può essere attivato un periodo di time-out. In quel momento l'équipe propone alla direzione un intervento mirato, volto a concedere un tempo di riflessione, una pausa che consenta di recuperare energie, motivazione e di ritrovare il filo conduttore del percorso educativo.

L'allontanamento temporaneo del minore dal gruppo di appartenenza diviene a quel punto lo strumento migliore da mettere in campo ma dovrà essere pensato e rispondere ad alcuni importanti requisiti: l'équipe educativa e la direzione definiscono tempi, modalità e obiettivi del

time-out. La rete istituzionale e la famiglia saranno coinvolti nella decisione di sospensione e potranno giocare un ruolo importante durante tutta la durata del provvedimento.

Di seguito la procedura: il bambino/ragazzo viene informato sui motivi che giustificano la sospensione; dovrà essere trasferito in un contesto che sia in grado di accoglierlo ma anche di condurlo ad una lettura critica degli avvenimenti, che sappia garantirgli spazi e momenti di riflessione autonoma ma anche di confronto e scambio costruttivo; le persone che avranno un contatto quotidiano con il minore dovrebbero essere figure per lui significative con le quali ha precedentemente creato un legame e un rapporto di fiducia (qualora sia possibile).

Riteniamo che la scelta del luogo del Time out sia un elemento importante per dare senso e valore alla strategia messa in atto, non si tratta dunque semplicemente di allontanarlo da una situazione insostenibile ma di proporre un contesto che possa sostenerlo e sollecitarlo nel percorso di riflessione e autocritica. In questi casi Casa Primavera collabora prevalentemente con strutture specialistiche quali il PAO, Torre d'angolo e l'Ospedale Civico, con cui si è consolidata una modalità di collaborazione positiva.

Durante il Time out gli educatori di riferimento in collaborazione con i professionisti del nuovo luogo di accoglienza garantiscono un accompagnamento volto il più possibile alla ripresa del percorso educativo al CEM o in caso di necessità alla valutazione di una soluzione alternativa più idonea.

Il distacco consente anche all'équipe di ripensare alla situazione, di rileggere gli agiti con la giusta distanza emotiva e di confrontarsi sugli obiettivi da perseguire nel momento in cui il minore farà rientro nel gruppo.

Nelle situazioni in cui per contenere la crisi è necessario un intervento esterno il CEM fa capo al Gruppo Visione Giovani (GVG) della Polizia Cantonale, che interviene con competenze di mediazione e gestione dell'aggressività.

Se a seguito di questi interventi la situazione di pericolo per il bambino/ragazzo, o per gli altri ospiti e il personale presente, rimane elevato, si attiveranno misure in collaborazione con le autorità e la rete per supportare il minore in difficoltà nella ricerca di una soluzione temporanea più adeguata fino al possibile ripristino del progetto educativo concordato. Nel caso di impossibilità per il minore a proseguire il progetto educativo all'interno del CEM viene attivata la *Procedura di interruzione del percorso di accompagnamento educativo del CEM*,⁷¹ condivisa a livello cantonale.

4.12 Detenzione di sostanze e oggetti illegali

All'interno del CEM, per garantire la sicurezza e la protezione degli ospiti e del personale, non è possibile introdurre, consumare o detenere sostanze illegali, né custodire oggetti illegali o di provenienza illecita.

Gli educatori comunicano ai bambini/ragazzi e ai famigliari questa limitazione già all'ingresso nella

⁷¹ Vedi allegato *Procedura di interruzione del percorso di accompagnamento educativo del CEM*

struttura e li informano dei propri obblighi in termini di segnalazione alle autorità preposte. Oltre ad attivare le misure di responsabilità civile citate, gli educatori cercano attraverso il dialogo di comprendere la situazione di disagio che spinge il minore verso questi comportamenti disfunzionali e lo supportano a trovare altre modalità per gestire i problemi con cui è confrontato.

Nel caso in cui si rilevi il consumo o l'abuso di sostanze gli educatori informano la famiglia e chi svolge il ruolo di autorità. Il ragazzo viene accompagnato dagli educatori di riferimento in un percorso riflessivo sulla situazione di rischio.

A tal fine, nei casi in cui si ritiene necessario, può essere attivata una collaborazione puntuale con il medico di riferimento, o con servizi specialistici o con il Gruppo Visione Giovani della Polizia.

4.13 Aspetti sanitari

Casa Primavera fin dall'ammissione garantisce il più possibile ad ogni bambino/ragazzo il mantenimento della presa a carico del medico pediatra di riferimento. Nel caso in cui per questioni logistiche ciò non fosse sostenibile si invita la famiglia a scegliere un nuovo medico di riferimento più accessibile al CEM.

Durante tutto il percorso di vita nel CEM gli educatori di riferimento accompagnano i bambini ed i ragazzi alle regolari visite di prevenzione e a controlli medici periodici.

In caso di problemi puntuali di salute viene garantito il rapporto con il medico di riferimento.

Gli educatori del nucleo abitativo si occupano della regolare somministrazione delle terapie prescritte dal pediatra di riferimento. In caso di piccoli malesseri gli educatori sono autorizzati a somministrare i farmaci di uso comune e prima necessità seguendo il protocollo del medico di riferimento del LIS.⁷²

Gli educatori del nucleo abitativo tengono traccia su un apposito diario individuale gli eventi significativi che riguardano la salute di ogni bambino/ragazzo (traccia della misurazione della temperatura corporea, somministrazione di farmaci con data ora e operatore che è intervenuto)⁷³.

Nel CEM nell'ufficio educatori (accessibile solo dalla direzione e dal personale educativo) è presente un armadio che contiene la farmacia con tutti i farmaci da banco in dotazione per cure di prima necessità.

Nell'ufficio educatori dei singoli nuclei abitativi, chiusi a chiave, vi sono i medicinali con le relative prescrizioni per i singoli bambini/ragazzi del gruppo.

Casa Primavera beneficia della consulenza del medico di riferimento degli Istituti sociali di Lugano così come delle prestazioni infermieristiche del servizio di cure a domicilio di SCUDO.

In caso di urgenze anche durante la notte e i festivi gli educatori si possono avvalere delle prestazioni o consulenze del personale infermieristico della attigua casa anziani LIS Casa Serena.

⁷² V. allegato PDV E PROCESSO DI ACCOMPAGNAMENTO – 07 Protocollo per la somministrazione di medicinali

⁷³ V. allegato PDV E PROCESSO DI ACCOMPAGNAMENTO – 08 Diario farmaci per ospite

4.14 Procedura di interruzione del percorso di accompagnamento educativo del CEM

Nel caso in cui si debba attivare un processo di interruzione del percorso di accompagnamento educativo nella struttura, il CEM segue le indicazioni della procedura cantonale di dimissione “Adolescenti problematici in affidamento presso terzi”⁷⁴

Almeno un mese prima della dimissione viene discussa in una riunione d'équipe con il Direttore la scelta e le modalità di organizzazione del processo di dimissione.

A seguito della riunione il CEM condivide immediatamente la decisione con il minore, la famiglia, il tutore e il servizio di riferimento attraverso incontri, contatti telefonici o via e-mail.

Almeno 25 giorni prima della dimissione il CEM formalizza la dimissione attraverso l'invio via mail o postale di un rapporto di dimissione che indica i fattori che hanno determinato la decisione.

In caso di minorenni si tratterà di una *comunicazione* al ragazzo, alla famiglia e al servizio di riferimento.

In caso di maggiorenne si tratterà di una *intimazione* al ragazzo, alla famiglia o al tutore o altra autorità di riferimento.

In caso di disaccordo sulla decisione del CEM il giovane, la famiglia, il tutore o l'autorità, il servizio di riferimento, entro 5 giorni dalla ricezione della decisione, possono inviare una lettera all'UFaG di Richiesta di riesame, senza effetto sospensivo.

L'UFaG entro 10 giorni dalla ricezione della richiesta di riesame, attivando una commissione consultiva (rappresentanti CODICEM e CdP e direzione UAP), può far confermare o annullare la decisione del CEM tramite lettera al CEM, al giovane e alla sua famiglia, all'autorità e al servizio di riferimento.

Entro 7 giorni dalla dimissione l'autorità e/o il servizio di riferimento devono attivare un processo di ricognizione e approfondimento delle soluzioni alternative con altre strutture e servizi, famiglia, altre risorse pertinenti presenti sul territorio.

Non appena individuate le alternative, il CEM, il tutore o il servizio di riferimento attivano un incontro con il giovane e la famiglia per condividere e confermare la soluzione da adottare e tengono nel dossier il verbale dell'incontro.

Entro 3 giorni dalla dimissione l'autorità civile o giudiziaria invia formale lettera di modifica della decisione del collocamento alla famiglia o al tutore, al servizio di riferimento e al CEM.

L'esecuzione della dimissione tramite allontanamento dal CEM con l'attivazione della nuova soluzione avviene di regola entro un mese dalla presa di decisione sulla dimissione, con termini eventualmente prorogabili in caso di attesa di disponibilità per l'attuazione del nuovo intervento. La transizione è gestita dall'autorità e/o dal servizio di riferimento e dalla famiglia.

⁷⁴ V. allegato PDV E PROCESSO DI ACCOMPAGNAMENTO – 09 Procedura dimissione adolescenti problematici

Nel caso in cui, durante la procedura di dimissione, gravi atti di aggressività o di valenza sanitaria mettano in pericolo la sicurezza del giovane, degli altri ospiti o del personale, l'allontanamento dal CEM può essere immediato e deve essere comunicato tempestivamente a tutte le parti in causa.

4.15 Procedure in caso di abusi

La procedura da mettere in atto nel momento in cui un educatore osserva e/o riceve una segnalazione di un presunto maltrattamento o abuso segue la direttiva "*Linee guida in caso di presunti abusi o maltrattamenti tra ospiti del CEM – Versione 1 (ottobre 2016)*"⁷⁵ emanato dall'Ufficio del sostegno a enti e attività per le famiglie e i giovani. Tutti gli educatori sono a conoscenza di questa procedura e una copia della stessa è depositata nel loro ufficio, in ogni singolo gruppo-famiglia. Queste linee guida sono finalizzate a supportare il personale educativo e la Direzione nell'affrontare situazioni difficili in funzione di proteggere la presunta vittima.

Casa Primavera ha elaborato inoltre una procedura interna⁷⁶ relativa alla gestione degli abusi sessuali che orienta tutti gli operatori codificando le misure da attivare.

⁷⁵ *Linee guida in caso di presunti abusi o maltrattamenti tra ospiti del CEM – Versione 1 (ottobre 2016). Il documento è in corso di riesame, da parte di un gruppo di lavoro costituito da rappresentanti del CODICEM e referenti del UfaG, a fronte delle modifiche del codice Civile entreranno in vigore dal 1 gennaio 2019.*

⁷⁶ V. allegato PDV E PROCESSO DI ACCOMPAGNAMENTO – 10 Catalogo delle misure in caso di abusi sessuali

BIBLIOGRAFIA

- Arnkil T.E, Seikkula J., *Metodi dialogici nel lavoro di rete. Per la psicoterapia di gruppo, il servizio sociale e la didattica*, Erickson, Trento, 2013
- Bandura A., *Autoefficacia. Teorie e applicazioni*, Erickson, Trento, 2012
- Bastianoni P., *Interazioni in comunità. Vita quotidiana e interventi educativi*, Carocci, Roma, 2000
- Bastianoni P., Baiamonte M., *Il progetto educativo nelle comunità per minori. Cos'è e come si costruisce*, Erickson, Trento, 2014
- Batchin M., *Estetica e romanzo*, Einaudi, Torino, 1979
- Bobbo N., Moretto B., *La progettazione educativa in ambito sanitario e sociale*, Carocci, Roma, 2020
- Bondioli A., Mantovani S., *Manuale Critico dell'Asilo Nido*, Milano, Franco Angeli, 2016
- Bornstein M.H., Venuti P., *Genitorialità. Fattori biologici e culturali dell'essere genitori*, Il Mulino, Bologna 2014.
- Bowlby J., *Una base sicura*, Milano, Raffaello Cortina, 1984
- Bronfenbrenner U., *Ecologia dello sviluppo umano*, Il Mulino, Bologna, 1986
- Brown R., Pehrson S., *Psicologia sociale dei gruppi*, Bologna: Il Mulino, Bologna, 2023
- Bruner J., *Il processo educativo. Dopo Dewey*, Armando Editore, Roma, 2016
- Brunod M., Moschetti M., Pizzardi E., *La coprogettazione sociale: Esperienze, metodologie e riferimenti normativi*, Erickson, Trento, 2016
- Cyrułnik B., Malaguti E., *Costruire la resilienza. La riorganizzazione positiva della vita e la creazione di legami significativi*, Erickson, Trento, 2005
- Davidson L., Tondora J., Lawless M. Staeheli, *Recovery in psichiatria*, Erickson, Trento, 2012
- Doglio M., *Modi di dire*, Istituto Change, Torino, 2019
- Kanizsa S., Tramma S., *Introduzione alla pedagogia e al lavoro educativo*, Carocci, Roma, 2011
- Folgheraiter F., *Il servizio sociale postmoderno: modelli emergenti*, Erickson, Trento, 2004
- Franta H., *Atteggiamenti dell'educatore. Teoria e training per la prassi educativa*, LAS, Roma, 1997
- Fruggeri L., *Famiglie d'oggi. Quotidianità, dinamiche e processi psicosociali*, Roma, Carocci, 2018

- Gordon T., *Né con le buone né con le cattive. Bambini e disciplina*, La Meridiana, Molfetta, 1989
- Gordon T., *Relazioni Efficaci. Come Costruirle. Come Non Pregiudicarle*, La Meridiana, Molfetta, 2002.
- Lacharité C., L.S. Éthier, P. Nolin, *Verso una teoria ecosistemica dell'abbandono dei bambini*, in Bollettino di Psicologia 2006/4 (Numero 484), Gruppo di studio di psicologia
- Laudadio A., Mancuso S., *Manuale di psicologia positiva*, Franco Angeli, Milano, 2015
- Leone L., Prezza M. *Costruire E Valutare I Progetti Nel Sociale. Manuale Operativo Per Chi Lavora Su Progetti In Campo Sanitario, Sociale, Educativo E Culturale*, Franco Angeli, Milano, 2003
- Maida S., Molteni L., Nuzzo A., *Educazione e osservazione. Teorie, metodologie e tecniche*, Carocci, Roma, 2022
- Maida S., Nuzzo A., Reati A., *Il colloquio nella pratica educativa*, Carocci, Roma, 2006
- Malaguti E., *Educarsi in tempi di crisi. Resilienza, pedagogia speciale, processi inclusivi e intersezioni*, ARAS Edizioni, Fano, 2020
- Mancini T., *Psicologia dell'identità*, Il Mulino, Bologna, 2010
- Milani P., Ius M., *Sotto un cielo di stelle. Educazione, bambini e resilienza*, Milano, Raffaello Cortina, 2010
- Mortari L., *La pratica dell'aver cura*, Pearson, Milano, 2022
- Novara D., *Urlare non serve a nulla. Gestire i conflitti con i figli per farsi ascoltare e guidarli nella crescita*, BUR Varia, 2014, Milano
- Olivetti Manoukian F., *Oltre la crisi. Cambiamenti possibili nei servizi socio sanitari*, Guerrini e Associati, Milano, 2015
- Palmieri C., *Un'esperienza di cui aver cura...Appunti pedagogici sul fare educazione*, Franco Angeli, Milano, 2011
- Palmieri C., *Crisi sociale e disagio educativo*, Franco Angeli, Milano, 2012
- Paradiso L., *La progettazione educativa e sociale. Modelli, metodologie, strumenti*, Mondadori, Milano, 2020
- Ryff C.D, Singer B.H, *Emotion, Social Relationships, and Health*, OUP USA, 2001
- Ripamonti E., *Collaborare. Metodi partecipativi per il sociale*, Carocci, Roma, 2018
- Schalock R., Verdugo A.M., *Manuale di qualità della vita. Modelli e pratiche di intervento*, Vannini, Brescia, 2006
- Spaltro E., *Conduttori. Manuale per l'uso dei piccoli gruppi*, Franco Angeli, Milano, 2005

Stanley G.H., *Adolescence: Its Psychology and Its Relations to Physiology, Anthropology, Sociology, Sex, Crime, Religion and Education*, Cornell University Library, edizione 2009

Traverso A., *Metodologia della progettazione educativa. Competenze, strumenti e contesti*, Roma, Carocci, 2016

Ursini I., Galimberti C., *L'approccio dialogico-conversazionale per la comunicazione in classe*, liberamente tratto da C. Galimberti, *Dalla comunicazione alla conversazione*, "Ricerche di Psicologia", 2014

Vygotskij L.S., *Il processo cognitivo*, Bollati Boringhieri, Torino, 1987

Watzlawick P., *Pragmatica Della Comunicazione Umana*, Astrolabio, Roma, 1967

Wilcox D., *The Guide to Effective Participation*, Delta Press, Brighton, 1994

Winnicott D.W., *Sviluppo affettivo e ambiente*, Armando, Torino, 1965.

Zanon O., Moletto A., Zucchi R., *Linee di orientamento*, SUPSI, Bellinzona, 2021

SITOGRAFIA

Orientamenti internazionali

Convenzione sui Diritti dell'Infanzia ONU (1989)

<https://www.unicef.ch/it/lunicef/internazionale/convenzione-sui-diritti-dellinfanzia>.

Linee guida sull'Accoglienza Etero-familiare ONU (2009)

https://www.minori.gov.it/sites/default/files/ONU_Linee_guida_accoglienza_minori_2009.pdf

Standard di qualità europei nell'accoglienza dei bambini Quality4Children (2014)

<https://www.sositalia.it/getmedia/136ca5da-0123-4b81-a2a9-52239b78fdb7/Standard-Quality-for-Children.pdf>

Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile ONU

<https://unric.org/it/agenda-2030/>

INSPIRE7 - OMS

<https://www2.aspi.ch/inspire>

Riferimenti normativi federali

Costituzione federale

<https://www.fedlex.admin.ch/eli/cc/1999/404/it>

Codice Civile Svizzero

https://www.fedlex.admin.ch/eli/cc/24/233_245_233/it

Ordinanza sull'accoglimento di minori a scopo di affiliazione (OAMin)

https://www.fedlex.admin.ch/eli/cc/1977/1931_1931_1931/it

Legge federale sulla protezione dei dati

<https://www.kmu.admin.ch/kmu/it/home/fatti-e-tendenze/digitalizzazione/protezione-dei-dati/nuova-legge-sulla-protezione-dei-dati-nlpd.html>

Riferimenti normativi cantionali

Legge per le famiglie (LFam)

<https://m3.ti.ch/CAN/RLeggi/public/index.php/raccolta-leggi/legge/num/345>

Regolamento della Legge per le famiglie (RLFam)

<https://m3.ti.ch/CAN/RLeggi/public/index.php/raccolta-leggi/legge/num/346>

Legge sui sussidi cantionali

<https://m3.ti.ch/CAN/RLeggi/public/index.php/raccolta-leggi/legge/num/598>

Legge sulle commesse pubbliche (LCPubb)

<https://m3.ti.ch/CAN/RLeggi/public/index.php/raccolta-leggi/legge/num/410>

Regolamento di applicazione della legge sulle commesse pubbliche e del concordato intercantionale sugli appalti pubblici

<https://m3.ti.ch/CAN/RLeggi/public/index.php/raccolta-leggi/legge/num/413>

Legge sulle misure restrittive della libertà dei minorenni nei centri educativi

<https://m3.ti.ch/CAN/RLeggi/public/index.php/raccolta-leggi/legge/num/353>

Documenti cantionali di riferimento

Programma cantonale di promozione dei diritti, di prevenzione della violenza e di protezione di bambini e giovani (0-25 anni) 2021-2024

<https://www4.ti.ch/dss/dasf/temi/famiglia-e-figli/supporto-aiuto-e-protezione/programma-cantonale-di-promozione-dei-diritti-di-prevenzione-della-violenza-e-di-protezione-di-bambini-e-giovani-0-25-anni-2021-2024>

Catalogo cantonale delle prestazioni CEM

<https://www4.ti.ch/dss/dasf/temi/famiglia-e-figli/supporto-aiuto-e-protezione/centri-educativi-per-minorenni-centri-diurni-e-accompagnamento-in-appartamento/centri-educativi-per-minorenni-cem>

Linee guida abusi e maltrattamenti

Linee guida in caso di presunti abusi o maltrattamenti tra ospiti del CEM – Versione 1 (ottobre 2016 UFaG)

Altri documenti di riferimento

Linee guida Riconoscimento ed esame periodico delle condizioni di riconoscimento di istituti d'educazione per minorenni e giovani adulti, Ufficio federale di Giustizia, Berna, 2021

Istituti sociali comunali della città di Lugano 1910-2010 – 100 anni di solidarietà, 2011, Fontana Print SA, Lugano-Breganzona

Esplorare i diritti del fanciullo nelle misure di collocamento: schede di orientamento pratico (INTEGRAS, 2022)

La valutazione e la valorizzazione del personale

<http://www.risorseumane-hr.it/valutazione-valorizzazione-del-personale/>